POLONISTA

ORGAN TOWARZYSTWA
POLONISTÓW RZECZYPOSPOLITEJ
POLSKIEJ POŚWIĘCONY
SPRAWOM NAUCZANIA
JĘZYKA POLSKIEGO

ROCZNIK VIII.

ZESZYT V. LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1938

WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU V.

Redaktor: *Juliusz Saloni.*

Sekretarz Redakcji: *Henryk Schipper.*

Warunki prenumeraty „Polonisty" i „Życia Literackiego":

rocznie . . 13 zł („Polonista" — 6 zł 50 gr), numer pojedynczy 1 zł 50 gr,
półrocznie 7 zł („Polonista" — 3 zł 50 gr). Każdy zeszyt obejmuje co najmniej $2^1/_2$ ark. druku.

Członkowie Tow. Polonistów R. P. otrzymują oba czasopisma z tytułu opłacania składki członkowskiej.

Adres Redakcji i Administracji:

Biuro Zarz. Gł. Tow. Polonistów R. P., Warszawa 1, Stare Miasto 31 (kamienica Ks. Mazowieckich).

Sekretarz Redakcji przyjmuje w czwartki od 14,30 do 15,30.

Adres dla artykułów: Warszawa 32, Krasińskiego 18 m. 89 (tel.12-60-77)

Konto czekowe w P. K. O.: nr 68 (Tow. Polonistów R. P., Zarz. Gł.).

Godziny urzędowe Prezydium Zarz. Główn.: czwartki od 14,30 do 15,30.

Dr Bronisław Wieczorkiewicz.

Uczony i człowiek.

(Wspomnienie o śp. prof. Stanisławie Szoberze).

Chcąc nakreślić sylwetkę śp. prof. Stanisława Szobera należałoby scharakteryzować przedwcześnie zmarłego profesora jako uczonego i jako człowieka. Niestety ramy niniejszego wspomnienia są zbyt szczupłe, aby móc wyczerpująco omówić bogaty dorobek naukowy, jaki pozostawił po sobie śp. prof. Stan. Szober. Uczynili to wyczerpująco Witold Doroszewski („Gazeta Polska") oraz Jerzy Kuryłowicz („Wiadomości Literackie"). Nam chodziłoby o podkreślenie zasług śp. prof. Stanisława Szobera na polu dydaktyki. — Życie i praca śp. prof. Stanisława Szobera zrosły się z Warszawą. Tu na długie lata przed wojną zaczął swą pracę pedagogiczną, nauczając w gimnazjach prywatnych, tu powołał go stołeczny uniwersytet na katedrę filologii polskiej. Tu również rozwijał swą pracę społeczną, najpierw w T. N. S. W., a później w Z. N. P., gdzie zorganizował sekcję szkolnictwa wyższego. Praca w kasie im. Mianowskiego, w Towarzystwie Naukowym Warszawskim, w Towarzystwie Krzewienia Poprawności i Kultury Języka, redagowanie „Prac Filologicznych" i współredakcja „Poradnika Językowego" zajmowały śp. prof. Stan. Szoberowi wiele czasu, którego zawsze miał tak mało. Wszystkie te czynności jednak wykonywał śp. prof. Szober z właściwą sobie sumiennością i starannością, choć nieraz odrywały go one od rozpoczętych już prac naukowych, których niespodziewana śmierć nie pozwoliła Mu dokończyć.

Działalność śp. prof. Szobera na polu dydaktyki była niezmiernie bogata. Wyszedłszy ze szkoły średniej, znając jej braki i niedostatki w zakresie nauczania języka ojczystego, napisał prof. Szober normatywną gramatykę języka polskiego dla szkoły powszechnej oraz dla szkoły średniej. Ale to nie zaspokoiło jeszcze potrzeb polonistyki. Toteż kolejno ukazują się podręczniki gramatyki języka polskiego dla seminariów nauczycielskich i gramatyki tzw. „uniwersyteckiej". Jako kierownik seminarium języka polskiego prowadzi Szober swą pracę pedagogiczną, nauczając i wychowując całe rzesze młodych polonistów. Nie zrywa jednak kontaktu ze szkolnictwem. Bierze udział w opracowywaniu programów szkolnych, a przez ciągły udział w wakacyjnych kursach dokształcających dla nauczycieli szkół powszechnych czy średnich stara się śledzić za biegiem życia szkolnego i wyczuwać jego przejawy i dążenia. Ten ciągły kontakt Szobera ze szkołą był bodźcem i zachętą do napisania *Zasad nauczania języka polskiego* (pierwsze wydanie w r. 1920). W przedmowie do „Zasad", które stały się zaspokojeniem potrzeby analitycznego rozważania podstaw postępowania dydaktycznego, pisze autor: „Dla mnie ta książka będzie zawsze żywym wspo-

mnieniem współpracy z drogimi mi ludźmi, wśród których nad nią myślałem i których życzliwą zachętę we wdzięcznej chowam pamięci".

W związku z tą pracą, a również i ze względu na zainteresowanie językoznawstwem ogólnym powstaje ciekawa i cenna praca, dająca szczegółową analizę zjawisk językowych: *Zarys językoznawstwa ogólnego* (1922 r.). Praca ta niestety nie została dokończona, mimo że śp. prof. Szober ciągle o tym myślał, mając już nawet całkowicie zgromadzony materiał.

Wyczerpanie zupełne nakładu gramatyki „uniwersyteckiej", której drugie wydanie ukazało się w r. 1923, kazało prof. Szoberowi pomyśleć o następnym wydaniu, które wychodzi w r. 1931 (2 pierwsze tomy) jako właściwie nowy podręcznik, znacznie rozszerzony w porównaniu z wydaniem dawnym, zawierający wiele materiału i bogatą bibliografię. Dzieło to jest dzisiaj najpełniejszą gramatyką polską.

Sprawa pisowni była Szoberowi również bliska. Jeszcze w r. 1917 poświęcił jej rozprawę pt. *Pisownia polska, jej historia, uzasadnienie i prawidła*, a prócz tego pisał o kwestiach wiążących się z ortografią i szereg artykułów w czasopismach pedagogicznych i w prasie codziennej.

Praca Szobera na polu poprawności językowej zaznaczała się w artykułach drukowanych w „Poradniku Językowym", w „Kurierze Warszawskim" oraz wielu innych pismach codziennych, wreszcie w licznych odczytach. Niezmiernie cennym dorobkiem w tej dziedzinie stał się *Słownik ortoepiczny*, będący encyklopedią poprawnościową dla każdego piszącego oraz pomocą w pracy nauczyciela-polonisty.

W spuściźnie swojej zostawił śp. prof. Szober około 300 pozycji bibliograficznych. Zarówno ilość, jak i różnorodność tematów świadczy o tym, że dobrze zasłużył się nauce polskiej. Ale pisząc o Szoberze-uczonym, nie można pominąć Szobera-człowieka. W ciągu mej wieloletniej współpracy ze zmarłym profesorem miałem możność dokładnego poznania Go i ocenienia Jego wartości. Czuły na wszelką krzywdę i nędzę ludzką, nie znoszący brutalności i chamstwa, szedł prostą drogą ludzkiej uczciwości zdobywając te wartości, które zyskują w życiu trwałość, bo wcielają się w ludzkie serca. Był to człowiek o dobrym, czułym sercu. Najlepiej charakteryzują Go głębokie słowa staroindyjskiej filozofii, które tak często lubił powtarzać:

Jak rzeka bieży, aż w głębinie
Straciwszy kształt i nazwę ginie,
Tak zbywszy kształtu i imienia
Człowiek się mądry w bóstwo zmienia.

Dr Janina Dalbor-Żlabowa.

Charakterystyka programu języka polskiego w liceum ogólnokształcącym.

Rozpoczęliśmy szósty, najżmudniejszy rok realizacji nowego programu szkoły średniej ogólnokształcącej. Najżmudniejszy dlatego, że zbliżamy się do końca, do finału, który stanowi dla nas groźne memento. On orzeknie o owocności naszych wysiłków, on wyda sąd zarówno o programie samym, jak i o jego realizacji. Coraz częściej patrzymy wstecz, przypominamy sobie etapy pracy, różne podejścia i rozwiązania i analizujemy przeszłość pod kątem obecnych spostrzeżeń. Tworzy się kompleks wysiłków, przechodzący niekiedy nasze siły. Ale pragniemy już dojść do mety, bo ona pozwoli nam ogarnąć całość, poprawiać i ulepszać szczegóły. Dziś, mimo że uczymy również na niższych stopniach, ulepszania nasze nie mają większego znaczenia ze względu na brak doświadczenia w całości programu. Za metę tę można uważać maturę, której przepisy wydało ostatnio Ministerstwo, ale bodajże słuszniej jeszcze nasz własny sąd o wynikach pracy, wydany zarówno na podstawie wydobytych od młodzieży wiadomości dawniejszych, jak zabierania się jej do pracy nad materiałem bieżącym. Sąd każdego z nas na naszym odcinku pracy jest bardziej miarodajny niż komisji złożonej z ludzi, którzy pracy naszej nie widzieli.

Pomimo tego groźnego memento praca w drugim roku liceum jest spokojniejsza niż w roku ubiegłym. Rok temu staliśmy z tremą przed programem licealnym: wyszedł on późno, nie zdążyliśmy się z nim zżyć, zgłębić należycie, przemyśleć; zabraliśmy się do pracy pośpiesznej, gorączkowej niemal, przestraszeni jego przeładowaniem. W tym roku rozpoczęła się praca spokojniejsza, bardziej planowa i celowa, oparta o doświadczenie klasy ubiegłej. Dlatego dziś jest czas na przypatrzenie się bliższe programowi, przemyślenie jego możliwości, rozwiązanie trudności. W oparciu o doświadczenie klasy pierwszej powinniśmy dojść do usprawnienia pracy w roku drugim.

Charakterystyka programu pod względem ilościowym.

Aby ocenić program pod względem ilościowym, trzeba przypomnieć na początku, że istotną wartością w pracy nad literaturą jest przeżycie i zgłębienie dzieła. Praca ta ma rozwijać duchowo, kształtować poglądy i rozbudzać zamiłowania. W żadnej pracy umysłowej nie jest wskazany pośpiech i ciągłe pilnowanie tempa, ale chyba najmniej w pracy nad dziełami sztuki. Niestety — pośpiech będzie nam towarzyszyć przez cały czas pracy w liceum!

W uwagach wstępnych do całości programu czytamy, że została doń wprowadzona zasada elastyczności zarówno w wyborze zagadnień jak i materiału. Nie uchroni nas ona od pośpiechu, bo bardzo niewiele zagadnień zostało ujętych w nawiasy jako nieobowiązkowe, a dla omówienia obowiązkowych potrzebny jest obfity materiał. Zresztą nawet materiał minimalny jest rozległy, bo składają się nań dzieła bardzo obszerne, jak *Chłopi* Reymonta lub *Popioły* Żeromskiego, a przecież na tym minimalnym materiale nie wolno nam poprzestać. W porównaniu z materiałem dawnego wyższego gimnazjum jest on znacznie obfitszy, mimo że dawniej rozporządzaliśmy 4 godzinami tygodniowo przez 3 lata, tj. w sumie 12 godzinami w ciągu roku, obecnie 5 godzinami przez 2 lata, a więc w sumie 10 godzinami w ciągu roku. To w typie humanistycznym, a cóż dopiero w innych! Nie jest też rzeczą obojętną, czy ten sam materiał przerabia się przez 2 czy 3 lata, przede wszystkim ze stanowiska młodzieży. Młodzież musi te dzieła poznać w domu, powinna zaznajomić się z nimi gruntownie i spokojnie. Przypatrzmy się jakiemukolwiek wycinkowi materiału pod kątem pracy domowej ucznia. Aby wyczerpać materiał klasy drugiej, należy wyczerpać romantyzm do końca listopada, a więc przeznaczyć na twórczość Mickiewicza po roku 1831 wrzesień i najwyżej połowę października, na Słowackiego miesiąc, od połowy października do połowy listopada, na dramat Krasińskiego 2 tygodnie. A więc w ciągu niespełna 6 tygodni młodzież powinna poznać: kilka liryków rzymskich, Mickiewicza, tak wielkie dzieło pod względem objętości i zawartości co *Dziadów cz. III*, wybór z *Ustępu*, wyjątki z *Ksiąg pielgrzymstwa*, przypomnieć sobie *Pana Tadeusza*. W tych samych 6 tygodniach powinny się zmieścić wyjątki z *Fausta* przed *Dziadami* oraz przynajmniej 1 dramat Szekspira przed przystąpieniem do lektury Słowackiego. W dalszych 6 tygodniach *Balladyna*, *Anhelli*, *Grób Agamemnona*, *Lilla Weneda*, wyjątki z *Beniowskiego*, wybór listów i liryków oraz Krasińskiego *Nieboska* lub *Irydion*. Tu też byłoby miejsce na wyjątki z *Boskiej komedii* Dantego. Czy można przypuścić, by młodzież czytając te dzieła w tym tempie mogła je przeżyć, zgłębić, rozważyć i przyjść na łekcję należycie przygotowana?

Program liceum jest obszerniejszy jeszcze i z innych względów — wprowadza też wszechstronniejsze opracowanie materiału. Wymienia wyraźnie zagadnienia z języka, stylu, teorii literackiej, wprowadza obowiązek czytania przez młodzież rozprawek naukowych, pisania sprawozdań i referatów. Zwraca uwagę na zamykanie epok syntezą. A więc i praca w szkole wymaga pośpiechu, musi być bardzo skondensowana. Z dwóch trudności — pośpiechu wymaganego od ucznia i od nauczyciela — ta pierwsza jest groźniejsza. Nauczyciel musi dać sobie radę — jedno omówi szerzej, drugie krócej, raz zastosuje analizę, drugi raz podpędzi wykładem. Ale młodzież

tę masę dzieł musi przeczytać, na to nic nie możemy poradzić, chyba że ona sama sobie poradzi i pozna te dzieła ze streszczeń albo nie pozna wcale!

Charakterystyka pod względem jakościowym.

W wyborze wskazanego przez program materiału literackiego nie widać wcale realizacji reform, które były głoszone od wielu lat zarówno na łamach czasopism dydaktycznych jak i na naszych konferencjach (o potrzebie przewietrzania zaśniedziałych magazynów starożytności i o zaprzestaniu galwanizowania trupów). Nie widać zupełnie przesunięcia punktu ciężkości z literatury dawniejszej w kierunku nowszej. Pozostał Starowolski i Woronicz, Goszczyński z *Królem zamczyska*, *Przedświt* i *Psalmy przyszłości*, *Genezis z Ducha* i *Król-Duch*, wybór z pism Towiańskiego. Na szczęście nie są to dzieła obowiązkowe, nie należą do minimalnego programu! Wykaz dzieł kończy się na roku 1920 (na pismach Piłsudskiego i poezji legionowej!).

Przez szereg już lat poloniści pracowali nad rozwiązaniem sprawy, jak wprowadzić literaturę najnowszą do szkoły; opracowywano próbne listy dzieł współczesnych i poddawano je dyskusji, podsuwano różne sposoby opracowania ich nie według autorów ani kierunków, jakie reprezentują, ale pokrewieństwa tematowego — i oto program wydany w roku 1937 zakończył na r. 1920! Do tej pory nie podano nam nawet w okólniku spisu lektur, choć za parę miesięcy mamy maturę! A takie piękne rzeczy program głosi: literatura w obliczu nowych zadań; poszukiwanie nowych wartości ideowych i artystycznych; charakterystyka głównych kierunków w poezji, powieści i dramacie. Odesłano nas do rozproszonych w „Dzienniku Ministerialnym" książek poleconych do bibliotek. Dzieła te nie dają możliwości rozwiązania z młodzieżą wyżej wymienionych zagadnień; nie są wcale wyrazem literackim wysiłków doby współczesnej. Np. dramat jest reprezentowany przez 2 dzieła Brończyka z pominięciem Rostworowskiego i Szaniawskiego, a liryka jedynie przez *Wolność tragiczną* Wierzyńskiego. Rozumiemy doskonale, że wybór literatury współczesnej jest bardzo trudny ze względu zarówno na tematy drażliwe, niezbyt właściwe do omawiania z młodzieżą, jak i środki ekspresji nie zawsze wyszukane i wykwintne, ale tym bardziej nie powinno się nas obciążać odpowiedzialnością wobec rodziców i innych czynników wychowawczych, ale dać nam oparcie o autorytet Ministerstwa.

Pod jednym tylko względem widać nowość w wyborze lektury: wprowadzono tych autorów, których wielkość odkryła nasza epoka — Norwida i Brzozowskiego. Norwid, przed którego lekturą ma tremę każdy polonista, chociaż niewielu się do tego otwarcie przyznaje, doczekał

się osobnego zagadnienia. Zagadnienie to opierać się będzie na znajomości wyjątku z *Promethidionu*, którego zrozumienia przez młodzież niezbyt jesteśmy pewni.

Rozkład materiału na 2 klasy licealne nie jest zbyt szczęśliwy. Granica obu klas przecina romantyzm niemal w środku, wytwarzając w nim sztucznie 2 fazy: przed i po roku 1831. Wywołało to konieczność zredagowania osobnych zagadnień dla 1 i 2 okresu, zagadnień, które wcale nie opierają się wyłącznie na materiale wskazanym w tym okresie, ale przekraczają jego granice, np. poszukiwanie nowego wyrazu poetyckiego przed rokiem 1831 a heroizm po roku 1831, a więc z pominięciem *Ody do młodości*, *Reduty Ordona* i *Konrada Wallenroda*. Ale i pod względem dydaktycznym nie jest ten podział szczęśliwy. Praca nad romantyzmem zaczyna się na wiosnę, a w czerwcu, w okresie najgorętszym, przed klasyfikacją, wypada lektura najważniejszego dzieła, *Wallenroda*. Z trudem wciągamy młodzież na wyżyny heroizmu, by pozwolić jej zapomnieć o wszystkim przez okres 2-miesięczny, a po wakacjach podejmować jeszcze raz ten trud i wiązać nici zerwane. Synteza po roku 1831 nie jest właściwie na miejscu, więc kończymy pierwszą klasę bez właściwego zamknięcia materiału, a po ukończeniu romantyzmu musimy dla uzyskania syntezy odświeżać taki dawny materiał.

Układ zagadnieniowy.

Nie czas tu na podejmowanie polemiki na temat, czy narzucanie nauczycielowi zagadnień, przy pomocy których musi opracowywać materiał, jest rzeczą dobrą czy złą. P. dr Suchodolski stara się nawet udowodnić w swej książeczce o liceach ogólnokształcących, że zagadnienia ułatwiają pracę nauczycielowi (str. 24: ,,Nauczyciel musi mieć konstrukcję, uwydatniającą zamierzenia i pobudzającą do pracy w określonym kierunku"). Osobiście jestem odmiennego zdania, ale nie uważam za stosowne wywoływania tutaj dyskusji na ten temat. Zwrócę natomiast uwagę na kilka spraw łącznie z układem zagadnieniowym programu.

Inny charakter ma układ zagadnieniowy w nauce historii i zagadnień życia współczesnego, inny w językach nowożytnych, a inny w nauce języka ojczystego. Nauka historii jest traktowana z konieczności inaczej niż w dawnym gimnazjum wyższym, bo zawiera materiał dawnych 4 klas, od IV do VII włącznie, nie może więc być mowy o systematycznym przerabianiu kursu historii starożytnej, średniowiecznej i nowożytnej, ale można tylko dać przekroje zagadnieniowe, czasem poprzeczne, częściej podłużne. Ale program historii podaje tylko tematy ramowe, a co do szczegółowych jest taka uwaga na str. 32: ,,Podane przy każdym temacie rozwinięcia są jedynie przykładami wyjaśniającymi i nie noszą charakteru obowiązującego. Nauczyciel może dobrać inny materiał naukowy pod warunkiem jednak,

że zasadnicza myśl danego tematu zostanie odpowiednio jasno i wyraźnie uwidoczniona". W programie języka polskiego na próżno szukamy takiej uwagi. Nie można uważać za rozgrzeszenie w tej sprawie uwagi dra Suchodolskiego o indywidualnym traktowaniu tematów.

W językach nowożytnych zagadnienia mają znów inny charakter: wskazują zakres materiału kultury, którą powinny odtworzyć wypisy. Utwory poznaje młodzież przeważnie w wyjątkach.

W pracy nad literaturą ojczystą na pierwszy plan wysuwa się dzieło literackie, poznanie go dogłębne, wniknięcie w tajniki ideowo-artystyczne, rozłożenie go na składniki treściowo-kompozycyjne dla lepszego ogarnięcia całości — oto drogi właściwe. Nie można wybierać zeń tego, co potrzebne nam do opracowania wskazanego przez program zagadnienia. Trzeba więc zdać sobie sprawę z tego, że opracowanie zagadnień będzie jedną, ale nie jedyną naszą pracą przy realizacji programu, że obok niej występuje praca inna, równie ważna, a może nawet ważniejsza — nad dziełami samymi. Potwierdzeniem tego stanowiska są uwagi do programu języka polskiego na str. 25, że „nauczyciel winien zapoznać młodzież z podstawowymi wiadomościami w teorii literatury, jak: treść i forma, idea, struktura dzieła, styl pisarza, rodzaj literacki, epoka, kategorie estetyczne".

Literatura obca.

Skrępowawszy nas zagadnieniami z literatury polskiej nie wskazał nam program drogi do pracy nad literaturą obcą, a byłoby to rzeczą bardzo pożądaną. Uwagi do programu wspominają, że „niektóre dzieła obce pozwolą głębiej i bardziej bezpośrednio wniknąć w proces kształtowania się odrębności narodowej psychiki, inne ujawnią dążenia duchowe, znamienne dla kultury zachodniej, w której granicach rozwija się kultura polska". Poza tą bardzo ogólną uwagą podaje nam program wskazówkę, że można te dzieła czytać bądź przy epoce, w której powstały, bądź przy tej, na którą wywarły największy wpływ.

Lektura naukowa.

Dużą nowość w programie stanowi wprowadzenie lektury naukowej z teorii lub historii literatury jako obowiązkowej dla wszystkich uczniów. Każdy uczeń powinien zapoznać się z kilku rozprawkami, wybranymi przez nauczyciela. Dla uniknięcia nieporozumienia należy określić ściślej termin „współczesne rozprawki". Nie chodzi tu chyba o współczesność w dosłownym znaczeniu, ale o zaznaczenie, że nie mają one należeć do historii krytyki literackiej jak Goszczyński czy Mochnacki, ale odtwarzać poglądy jeszcze dziś obowiązujące. Dlaczego pominięto rozprawki z dziedziny języka? Czy przez przeoczenie? Czy uważano, że można je

podporządkować określeniu powyższemu? Jeżeli mamy omawiać wybrane zagadnienia z języka, to dlaczego z tej dziedziny nie możemy dać młodzieży artykułu, który by zagadnienie oświetlił i przybliżył?

Nauka o języku.

Bardzo trafnie została rozwiązana przez program nauka o języku. Wskazano nam wybrane zagadnienia z dziedziny historii języka, stylistyki i poetyki, zagadnienia interesujące młodzież i nie przekraczające jej poziomu umysłowego; podano nam nawet sposób rozłożenia tego materiału przez powiązanie go w najnaturalniejszy sposób z epoką literacką, w której dane zjawisko najłatwiej da się podpatrzyć. Umieszczono przy tym uwagę, że jest to tylko próba nie obowiązująca nikogo.

Wypracowania piśmienne.

Praca pisemna uczniów dzielić się ma na: 1) krótkie zadania domowe i szkolne, 2) referaty i koreferaty, opracowywane samodzielnie na podstawie lektury naukowej, 3) protokoły lekcji, notatki z przeczytanych książek. Na końcu uwag jest wskazanie, że uczniowie powinni pisać możliwie często. Nauczyciel jest obowiązany przejrzeć i poprawić 5—6 ćwiczeń na rok, w tym co najmniej 3 klasowe.

Brak jakichkolwiek uwag bliższych jest dla nas dużą przykrością. Mówiło się i pisało tak wiele o potrzebie zreformowania dawnego sposobu pisania i poprawiania zadań, a program nie dał tu żadnego rozstrzygnięcia. Tkwimy w dawnych formach, mocno już przeżytych. Poszliśmy znacznie naprzód w dziedzinie pracy domowej ucznia i pracy szkolnej z uczniami, a nie znalazło to dotychczas odbicia w zreformowaniu szablonowych zadań szkolnych, po które sięga natychmiast po przestąpieniu progu szkoły wizytator i według których ocenia przede wszystkim pracę nauczyciela. Tymczasem zadania szkolne, te dawne klasówki, najmniej mają wspólnego z pracą w dzisiejszym systemie.

Metoda.

Program licealny pozostawia nauczycielowi zupełną swobodę w dziedzinie metody; w uwagach wstępnych do całości programu czytamy, że powinna ona pozostawać w zależności od roli przedmiotu w danym typie licealnym; w przedmiotach podstawy dydaktycznej należy stosować metody prowadzące młodzież do pracy samodzielnej, badawczej, a więc taką metodę trzeba stosować przy języku polskim w typie humanistycznym i klasycznym, natomiast w przedmiotach, które nie stanowią podstawy dydaktycznej, raczej metodę podającą, a więc w języku polskim w typie przyrodniczym i fizyczno-matematycznym.

Wyniki nauczania.

Nie podaje też program wyników nauczania, jak to miało miejsce w programie gimnazjalnym. Że o wyniki te chodzi, wskazuje wysunięcie na plan pierwszy w celach nauczania celu materialnego, (na co zwraca uwagę dr Suchodolski): zapoznanie się z dziejami polskiej literatury, zwłaszcza z tymi dziełami, osobistościami i prądami, które dla kultury polskiej mają specjalne znaczenie, z uwzględnieniem związków z kulturą zachodnio-europejską".

W dalszych dopiero punktach jest mowa o osiągnięciu celu formalnego. Szkoda, że program nie wyszczególnia wyników nauczania — byłoby to dla nas rzeczą bardzo instruktywną przy egzekwowaniu materiału, a zwłaszcza stałoby się pomocą przy przeprowadzaniu egzaminu dojrzałości.

W świetle uwag niniejszych warto zastanowić się, jak może wyglądać praktyczna relizacja programu, który przecież obowiązuje. Ale o tym już innym razem.

Marian Wnuk.

Dokoła realizacji programu nauki w języku w I kl. liceum humanistycznego (dok.)

Powstanie i doskonalenie się języka literackiego w wierszu i prozie.

Jak zaznaczono na początku, zagadnienie doskonalenia się języka w wierszu i w prozie jest zagadnieniem nowym; dzięki temu może ono być bardzo różnorodnie traktowane. Różnorodność ta może dotyczyć nie tylko metody, która z natury rzeczy jest dowolna, ale również odnosić się do samego materiału nauczania. Jakkolwiek traktowalibyśmy te zagadnienia, wydaje mi się, że zbyt drobiazgowe i literackie wykazanie tego doskonalenia się będzie fałszywe. „Literackość" ma zawsze to do siebie, że jest nikła i mało uchwytna. Dlatego całość tego rozdziału należy sprowadzić do materiału rzeczowego i oprzeć go na materiale przerobionym w gimnazjum. Zyskamy przez to powtórzenie, syntezę. Wykażemy ścisłą ciągłość materiału naukowego począwszy od klasy I gimnazjum aż do liceum.

Tak pojęte doskonalenie się języka literackiego objęłoby następujące pytania:

1) Skąd się wzięły nasze litery?

Powtórzymy przy sposobności różnicę między głoską a literą; wykażemy, że alfabet łaciński ma mniej głosek i liter. Dzięki temu wynikła

absolutna niejako samowola graficzna w polskich zabytkach średniowiecznych, ale da się ustalić i to, że wytworzenie się w średniowieczu podwójnych liter na oznaczenie jednej głoski jako rezultat przyjęcia przez nas alfabetu łacińskiego trwa i jest żywe do dnia dzisiejszego.

Mowa tu przede wszystkim o literach: rz, cz, sz.

Materiał rzeczowy:

Gde tobe crol zbawicel.... ta sloua pi*s*e mądr Salomon — s→sz
bo g*r*esnik.... y iego prysca — r → rz;
po*z*ądac by on ra*c*ił.... gde by — z → ż; c → cz.

Z tego samego materiału da się wywnioskować, że dopiero z biegiem lat gruntował się sposób oznaczania miękkości głosek. Z tymże samym biegiem lat wytwarzały się również głoski miękkie jako takie:

d→dź; sc→ść; b→b′.

Po raz ostatni chyba nadarza się tutaj sposobność powtórzenia współczesnego sposobu oznaczania miękkości głosek.

W ramach zagadnienia o doskonaleniu się języka literackiego można poglądowo bez drobiazgowych rozważań przedstawić powstanie graficznych znaków oznaczających polskie nosówki. Pod uwagę można wziąć grafikę Modlitwy Pańskiej — *Ojcze nasz.*

1375 r.	1407 r.	1460 r.
osw*an*tcz se	ossw*in* sche	osw*en*t sze
werzø	verzø (koniec XIV w.)	

inne zabytki

poczøl szø	
sw*an*tego;	szwøthego

16 wiek

„Namędrzeyszy egyptowie wyedząc myarą".

Widać stąd, że przy graficznym oznaczaniu nosówek przez pewien czas panowała zupełna dowolność, zależna prawdopodobnie od narodowości pisarza i od właściwości wymowy gwarowej. Potem znak graficzny coraz więcej się ustala i w XVI wieku przyjmuje postać dzisiejszą. W tym czasie nastąpiło ujednostajnienie nosówek ę, ą. Dzisiejszy stan rzeczy wykazuje, że przy ostatecznym ustaleniu ę i ą popełniono omyłkę, ponieważ dzisiejsze ą oznacza nosowe o, a nie nosowe a. Omawianie nosówek da się połączyć z powtórzeniem wymowy samogłosek nosowych w gwarach polskich.

Kiedy już ustalimy pochodzenie alfabetu polskiego, powstanie graficzne liter podwójnych, miękkich głosek i nosówek, wtenczas na podstawie takich wyrazów, jak: matka, dziesięć, jest, są — wykażemy, że język polski pochodzi z grupy języków praindoeuropejskich; ustalimy, że jest językiem słowiańskim i omówimy krótko inne języki słowiańskie.

Następnie nawrócimy znów do średniowiecza i wprowadzimy pojęcie języka mówionego i pisanego. W związku z tym wypłynie jako fakt wszechwładza łaciny i pogarda uczonych w stosunku do mówionego języka — *sermo vulgaris*.

Na tej podstawie ustalimy pojęcie ,,język literacki". Po dokonaniu tego zajmiemy się sprawą miejsca powstania polskiego języka literackiego. W tym celu wypadnie przedstawić ,,wielkopolską" teorię powstania języka literackiego, opartą głównie, jak wiemy, na braku w języku liter. mazurzenia; na rozpadzie ę i ą na samogłoskę i na spółgłoskę nosową — a ten sposób wymowy jest charakterystyczny dla Wielkopolski. Zwrócimy również uwagę i na to, że początków państwowości polskiej należy szukać w Wielkopolsce.

Teoria ta uznaje, że mazurzenie jest starszą właściwością niż powstanie języka literackiego.

Dla ścisłości podamy również teorię ,,małopolską", która podkreśla wybitną rolę Krakowa w kulturze polskiej; powołuje się ona również na znaczną ilość zabytków pisemnych małopolskich. Opierając się na tym zwolennicy tej teorii są skłonni uznać Kraków za kolebkę polskiego języka literackiego.

Przy omawianiu tego zagadnienia należy spożytkować sądy B r ü c k n e r a i N i t s c h a oraz rozprawę L e h r a - S p ł a w i ń s k i e g o:

Język polski jako zwierciadło kultury narodu (Biblioteka ,,Awangardy", tom VI)

i rozprawę S t a n i s ł a w a S z o b e r a: *Pochodzenie i rozwój polskiego języka literackiego.*

Dotychczasowe wywody doprowadziły nas do momentu powstania języka literackiego pisanego. Czas teraz na wykazanie jego rozwoju w wierszu i w prozie. Z licznych zagadnień, jakie cisną się pod pióro przy tym problemie, wybierzemy tylko niektóre. Zwrócimy mianowicie uwagę na tego rodzaju doskonalenie, które dotyczy:

1. doboru wyrazów, braku powtarzania jednych i tych samych wyrażeń;
2. sposobu rozgraniczania zdań, co w wielu wypadkach jest równoznaczne z zanikiem wyliczającego typu zdań, właściwych Mikołajowi Rejowi;
3. powstawania w języku literackim estetycznych obrazów i porównań;
4. zanikania pospolitych wyrażeń w stylu M. Reja i pojawiania się tych samych wyrażeń w momentach obniżenia ogólnego stanu kultury;
5. powstawania strofy, rytmu i rymów.

Wszystkie te fakty językowe dadzą się opisać czy też zbadać pod warunkiem posiadania przez nauczyciela odpowiednio dobranego materiału nauko-

wego. Istnieją wprawdzie podręczniki omawiające zagadnienia stylistyki pojętej jak najszerzej, ale najbardziej wartościową rzeczą jest materiał własny, zebrany przez nauczyciela. Człowiek każdy skłonny jest wierzyć przede wszystkim w to, co sam zebrał, bo to dla niego jest oczywistością. Dlatego też każdy z nas, podchodząc do tego zagadnienia, powinien je dobrze przemyśleć i zgromadzić odpowiedni materiał. Jako próbę takich poszukiwań podaję następujące zestawienie materiału naukowego:

Psałterz floriański — psalm 90.	*Psałterz* J. Kochanowskiego — psalm 91.
Legenda o św. Aleksym: Chcieli mu list z ręki wziąć nie mogli mu go wziąć	Jan Kochanowski — *Hymn do Boga:* Tyś fundament założył nieobeszłej ziemi.
Rozmyślanie przemyskie: Studnia była blisko Nazereta K'niej że chodzili są często a nosił wodę swej Matce dziwiąc się temu dziwu wielikiemu;	Proza Górnickiego, Skargi Modrzewskiego.
Wyliczające zdania M. Reja — ciągłe: więc	
Wnioski: budowa zdań prymitywna, każde zdanie jest doczepką do poprzedniego, zdania często mają zupełnie różne podmioty, nie łączą się nawet ze względów logicznych.	Wnioski: Zdania długie i krótkie. Logika w budowie zdań. Staranność w długich okresach zdaniowych.
Początkowe rymy Słoty. Bajka Biernata z Lublina. *Krótka rozprawa* — M. Reja.	*Hymn do Boga* J. Kochanowskiego. Trembecki, Krasicki: *Bajki. Satyry. Monachomachia.*
Wyrażenia M. Reja. Opis pól M. Reja. O szlachectwie M. Reja (a sam namileyszy podobien ku świni.) Wychowanie dzieci według M. Reja.	*Żeńcy* Szymonowicza. *Pieśń o dobrej sławie,* *Pieśń o cnocie* — J. Kochanowski. *Wychowanie chrześcijańskie* — Modrzewski.

Obraz śmierci w *Rozmowie mistrza Polikarpa.*	*Treny* — J. Kochanowskiego.
Bóg i człowiek: Psalmy średniowieczne; *Legenda o św. Aleksym.* Wstęp do *Rozmowy mistrza Polikarpa.* Inwokacja Słoty. *Bogurodzica.*	J. Kochanowski: *Hymn do Boga* Kasprowicz: *Moja pieśń wieczorna.*
Wiersz ciągły o jednostajnych rymach typu a a a a	J. Kochanowski, Szarzyński, Karpiński. Powstanie strofy aż do sonetu.
Wnioski: rymy pospolite, raczej formalne niż celowo dobierane; wiersz jednostajny — strofa najwyżej czterowierszowa; składnia zdań mało rozdzielna, początek zdania inny, koniec inny; długość zdań wynika z nagromadzenia jednostajnego materiału i z gadulstwa, powtarzanie tych samych wyrazów, wyrażenia karczemne — gospodarskie; zwracanie uwagi na zewnętrzną stronę zagadnienia (M. Rej — o dzieciach); brak pięknego obrazu Boga, ohyda śmierci.	Wnioski: rymy w dalszym ciągu gramatyczne; powstanie strofy: dystych, czterowiersz, sekstyna, oktawa, sonet; zdania więcej zwarte — długość tych zdań ujęta jest w okresy logiczne (Skarga). Całość charakteryzuje pewien rozmach stylistyczny; brak wyrażeń karczemnych — wracają z barokiem u Potockiego; pierwiastki rozumowe i moralne więcej uwzględnione u Modrzewskiego niż u Reja; piękny i potężny obraz Stwórcy. brak ohydy w opisie śmierci — obowiązek eufemizmu; nawroty do prymitywu w baroku i w romantyzmie;

Obce wpływy kulturalne w świetle wyrazów zapożyczonych.

Rozwiązując to zagadnienie można popaść w przesadę gromadzenia wyrazów obcych i zapożyczonych. Jest to praca nużąca i w sumie niewiele

daje. Najbardziej nawet bogaty słownik wyrazów obcych jest martwym materiałem, jeśli ten materiał zostaje słownikiem. Dlatego też nie należy dążyć do nadmiernej ilości obcych wyrazów i wyrażeń, należy raczej tak dobrać wyrazy obce, aby stworzyły zespół łatwo uchwytny dla pamięci i pouczający. Przy okazji w każdym wypadku można wykazywać zmianę formy wyrazów zapożyczonych.

Jeżeli np. zestawimy wyrazy określające dzisiejszy kościół, otrzymamy następujący szereg:

cyrekwi parochinnej (statut wiślicki), cyrekiew, cyrkiew, bożnica, kościół, świątnica, świątyni.

Wtenczas da się stwierdzić, że język usuwa z biegiem lat niektóre wyrazy, inne przesuwa do kategorii wyrazów o mniejszej wartości uczuciowej, wyzbywa się wyrazów własnych na rzecz obcych; w obcych zmienia formę ze względu na wymowę i odmianę.

Przy pomocy słownika etymologicznego wypadnie tu wskazać na grekę i łacinę jako na źródła pożyczek. Całość natomiast winna być ujęta w obraz kulturalny wpływów narodów ościennych na naród polski w sferze religii. Można również nawiązać do nowotworów w rodzaju gontyna, kącina, chram. Możliwości przy tego rodzaju ujmowaniu zagadnienia jest dużo.

Z kolei wykazujemy na podstawie odpowiednio dobranego materiału wpływy inne.

Łacina:

pacierz, nieszpory, kaplica, msza, kapelan, kanonik (życie kościelne). Zmiana formy dotyczy wymowy. Zwykle rdzeń obcy i polski przyrostek, np. kapl-*ica*.

Łacina i greka:

animusz, despekt, insurekcja, elekcja, veto, historia, dramat, liryka, epika, desperować (życie naukowe i umysłowe). Poddawanie wyrazów obcych pod system deklinacji i koniugacji polskiej. Przyrostek czasownikowy przy obcych rdzeniach — *ować*.

Język niemiecki:

ortyl, grof, graf, ratusz, majster, mistrz, farba, barwa, wójt, sołtys, rycerz, hetman, rachunek — ować (organizacje miejskie, rzemiosła, wojsko, narzędzia). Pośrednictwo łaciny (majster).

Język francuski:

Uwzględnić *Powrót posła, Przypadki Doświadczyńskiego*: afekt, dusery, kabanka, caresy, randka, sentyment (życie salonowe i intelektualne, szczególnie w wieku oświecenia).

W ten sam sposób można omówić wpływy włoskie, czeskie, wschodnie i południowe.

Ze wschodnich uwzględnić nie tylko wpływ leksykalny, lecz zwrócić uwagę na przejście przyrostka *-ic* na powszechny *-icz.*

Z czeskich natomiast podkreślić używanie h zamiast polskiego g; *a* zamiast polskiego -o; *a* zamiast polskiego -ę i t zamiast ć.

Na przykład:
hańba — ganić — gwarowe gańba, Władysław — *Włodzi*sław, masarz — mięsarz, obywatel — obywaciel.

Jako źródła nadają się następujące opracowania:
Lehr-Spławiński — *Język polski jako zwierciadło kultury narodu.* Al. Brückner — *Walka o język.* St. Szober — *Człowiek współczesny w zwierciadle języka* („Kultura i Wychowanie", rok I, zeszyt I 1935 r.).

Maniera makaroniczna a reforma języka poetyckiego w duchu zasad poetyki francuskiej.

Zagadnienie to można potraktować czysto teoretycznie, sprowadzając je na płaszczyznę wieku oświecenia. Ale przecież makaronizm jako zjawisko językowe pojawia się na długo przed racjonalizmem. Ponadto w myśl zasady przyjętej na początku niniejszego artykułu nie wypadałoby i tego zagadnienia ograniczyć tylko do teoretycznych rozważań literackich. Należy i warto stworzyć pewien ciąg myślowy oparty o to zagadnienie. Tak pojęte rozwiązanie tego problemu może przyjąć następujące zestawienie faktów:

Punktem wyjścia będzie znowu pojęcie języka narodowego jako *sermo vulgaris.* Pojęcie to w głowach ówczesnych uczonych i literatów trwa przez całe średniowiecze i przez pierwszą fazę humanizmu łacińskiego w Polsce. Przykładem takiego pojmowania polszczyzny jest łacińska twórczość Kl. Janickiego. W konkluzji trzeba stwierdzić, że średniowiecze i wczesny humanizm w pogardzie do mówionego języka tubylców podały sobie ręce. Jedni cenili łacinę kościelną, drudzy łacinę klasyczną.

Radykalna zmiana na lepsze następuje w drugiej połowie wieku XVI. Spowodowała ją twórczość M. Reja, Jana Kochanowskiego, Górnickiego i Skargi.

W związku z tą epoką, jako szczytową chwilą w rozwoju kultury polskiej, należy bezwzględnie spożytkować wypowiedzenia Łukasza Górnickiego o wydwarzaniu, używaniu wyrazów obcych, czystości językowej w mowie, a szczególnie w piśmie. Mówi bowiem Górnicki, że pismo „jest to to, co nadaje żywot słowu". Tym bardziej więc musi być czyste i zrozumiałe.

Dalszy ciąg rozważań nad makaronizmami możemy zacząć od wiersza makaronicznego Jana Kochanowskiego. Potem na podstawie prozy J. Chr. Paska wykazać należy ogromne wzmaganie się makaronizmu. W stosunku do poglądów Ł. Górnickiego jest to obniżenie lotów, które największe nasilenie otrzyma w czasach saskich. Ilustracją takiego stanu

rzeczy będzie zacytowanie słów Bened. Chmielowskiego z jego encyklopedii w sprawie wyrazów ,,politycznych" i ,,niepolitycznych".

Otóż według ,,znakomitego" uczonego czasów saskich do wyrazów ,,politycznych" należy zaliczyć:

dyscypuł, symplak, theatrum

do niepolitycznych:

uczeń, prostak, widok.

Zestawienie mówi samo za siebie.

Wypowiedź Benedykta Chmielowskiego i czasy saskie są przeciwieństwem polskiego humanizmu. Życie językowe polskie obaliło ,,polityczne" wyrazy saskiego encyklopedysty. Stąd tylko wniosek, że w momentach upadku kultury narodowej zanika poczucie wartości języka narodowego. Szczytom kulturalnego rozwoju towarzyszy poszanowanie rzeczy swoich; upadkom — ich pogarda, a co najmniej lekceważenie.

W dalszym rozwiązywaniu tego zagadnienia należy uwzględnić Ign. Krasickiego. Każdy jego utwór łączy się żywo z prądami obiegającymi naród w tym czasie. Otóż — epoka oświecenia jest odrodzeniem kultury polskiej. Poglądy na język ojczysty z konieczności muszą się zmienić, a wyrazem tej zmiany są słowa Krasickiego: ,,wzgarda języka ojczystego oznacza letkość umysłu i serce nieprawe". Wiadomości tej udzielają Doświadczyńskiemu Nipuanie, a więc najbardziej dydaktyczne postacie w powieści Krasickiego *Przypadki Mik. Doświadczyńskiego*.

W ten to sposób teoretycznie da się stwierdzić poglądy na język ojczysty w 2 połowie XVIII w. Praktycznym zaś sprawdzianem tej literackiej teorii jest chociażby twórczość ,,księcia poetów" oraz całego szeregu pisarzy ówczesnych. Obraz walki z makaronizmem i z kultem obczyzny w języku polskim należy oprzeć jeszcze na rozprawie Jana Śniadeckiego *O języku polskim*. Jest to jakby ukoronowanie dzieła. Śniadecki w tym wypadku osiąga tę samą wyżynę samowiedzy językowej co i Ł. Górnicki. Dzięki takiemu rozwojowi wypadków ostateczny rozbrat z łaciną jako z makaronizmem uskutecznił romantyzm.

Dopóki nie nastąpi przedruk rozprawy St. Konarskiego *De emendandis eloquentiae vitiis*, takie rozwiązanie zagadnienia walki z makaronizmem daje dobrą perspektywę historyczną i jest do pewnego stopnia syntetycznym powtórzeniem materiału. Posiada ponadto pewne wartości wychowawcze, bo stara się przekonać o wartości rzeczy swoich.

Metoda pracy.

Metoda może i powinna być różnorodna. Niemniej można ustalić pewne rzeczy, które zdołają ułatwić zadanie. Najlepszą rzeczą będzie wyodrębnić w brulionie do języka polskiego działy. Każdy dział opatrzyć

tytułem przerabianego zagadnienia. Potem przez czas dłuższy zbierać w odpowiednich rubrykach materiał:

1. Z polecenia nauczyciela w domu.
2. Przy przerabianiu lektury w klasie.
3. W czasie cichej pracy pod kierunkiem nauczyciela w klasie.

Po dostatecznym zebraniu materiału omówić zagadnienia w swobodnej rozmowie, w dyskusji, w krótkim wykładzie.

Każde roztrząsanie materiału powinno być zapisane pod postacią treściwych zapisków.

W czasie pracy można również rozdać uczniom pewne zagadnienia jako prace domowe i żądać ścisłych sprawozdań. Przy tego rodzaju postępowaniu należy unikać „referatów" długich. Wypowiedzi językowych prac domowych powinny być ścisłe i krótkie. Ilość uczniów, którym takie prace się przydziela, winna być możliwie jak największa.

Kluczem do pomyślnego zrealizowania niniejszego projektu jest odpowiednia ilość tekstów staropolskich, słowników i dobrze przemyślany plan pracy — raczej minimalny, niż maksymalny.

Na zakończenie można powiedzieć to, że wartość nauki o języku zależna jest od umiłowania tego działu materiału naukowego przez nauczyciela. Nauczyciel odnoszący się sceptycznie do zagadnień językowych — będzie ich unikał.

Niemniej jednak da się stwierdzić, że nauka o języku w liceum jest konieczna i że konieczną jest rzeczą ustalenie materiału naukowego.

Kto kurczowo trzyma się tylko „literatury", ten omija program i zwęża horyzonty nauki szkolnej w zakresie języka polskiego.

Helena Kluzekówna.

Współpraca latynisty z polonistą w zakresie nauki o języku. (dok.)

Czasem znów nie tyle same systemy wykazują pewne rozbieżności, ile terminologia w odniesieniu do tych samych zjawisk jest odmienna. Nie mówię tu oczywiście o rozbieżnościach takich, jak stosowanie przez nauczyciela łaciny terminologii polskiej, która wyszła z użycia: np. przedmiot zamiast dopełnienia, zdanie przedmiotowe zamiast dopełnieniowe, albo najczęściej spotykane zamieszanie w nazywaniu różnych rodzajów przydawek. Są to bowiem rozbieżności łatwe do usunięcia i chyba zwolna zanikną. Najczęściej rozbieżność w terminologii wynika z rozpatrywania tych samych zjawisk z dwu odrębnych punktów widzenia. Np. dla latynisty zdanie *timeo, ut sustineas* jest zdaniem życzeniowym, a więc ma kon-

strukcję zdania celowego, gdyż latynista zwraca uwagę na sposób połączenia zdania podrzędnego ze zdaniem głównym; dla polonisty jest to zdanie dopełnieniowe, gdyż jest rozwinięciem dopełnienia. I tego rodzaju rozbieżności można wiele napotkać w terminologii obu systemów gramatycznych.

Jak zaradzić takiemu stanowi rzeczy, co zrobić, by młodzież nie wynosiła z lekcji gramatyki łacińskiej i polskiej przeświadczenia, że na każdej z nich wymaga się od niej odrębnego sposobu myślenia, że bezpieczniej zatem uzyskane na lekcjach obu przedmiotów wiadomości poszufladkować, odgrodzić od siebie chińskim murem, by zapobiec pomieszaniu pojęć? Przede wszystkim bardzo ważną rzeczą jest to, by język polski dawał jednak pewną podbudowę pod naukę gramatyki łacińskiej, zaznajamiając młodzież z elementarnymi kategoriami systemu językowego. Tylko bowiem znajomość własnego systemu językowego może być podstawą do zdobycia przez ucznia wiedzy o języku, tylko w oparciu o nią może uczeń osądzać zjawiska w języku obcym, grupując je w dwa działy zjawisk analogicznych i zjawisk odrębnych. Prawda, że rozłożenie materiału języka polskiego nie bardzo za tą możliwością stworzenia podbudowy przemawia, ale pewne przesunięcia w rozplanowaniu tego materiału w zakresie każdego kursu mogłyby tu być dużą pomocą. Polonista bowiem ma tę dogodność, której nie posiada nauczyciel łaciny, że może sobie materiał z języka układać w dowolnym porządku. Podczas gdy latynista musi się wiernie trzymać układu ustalonego w czytance, boć przecież materiał gramatyczny czerpie z tekstów podręcznika — polonisty podręcznik do nauki o języku zupełnie nie wiąże. Może on niemal w zupełnie dowolnym porządku przerabiać poszczególne działy gramatyki w zakresie rocznego kursu, a czy zacznie od głosowni, a skończy na składni, czy odwrotnie, to na rezultat nauki nie będzie miało wpływu. Dlatego też zachodzi potrzeba, by polonista, korzystając z takiego stanu rzeczy, starał się w miarę możności dostosować swój materiał do toku nauki gramatyki łacińskiej. Oczywiście nie jest to możliwe do zrealizowania w całej pełni, bo dziś latynista wyprzedza polonistę w zaznajamianiu z pewnymi kategoriami gramatycznymi. Pewne jednak przesunięcia w układzie, zerwanie z niewolniczym trzymaniem się porządku ustalonego w podręczniku mogłyby dać dodatnie rezultaty. Zwłaszcza konieczność taka zachodzi w klasie I, gdzie podręcznik przewiduje najpierw naukę głosowni, następnie słowotwórstwa, fleksji i składni. Ze względu na rozpoczynanie nauki łaciny w drugim półroczu tej klasy należałoby porządek odwrócić i zacząć od składni, następnie przejść do fleksji, a wreszcie do głosowni. Ułatwiłoby to pracę latyniście, który nie musiałby tracić czasu na przypominanie uczniom zasadniczych części zdania, na ćwiczenie ich w odmianie polskiego rzeczownika. Mógłby nadto polonista tę pomoc doraźną nieco dalej posunąć i korzystając z sześciu godzin tygodniowo w pierwszym półroczu zrobić z uczniami powtórkę encyklopedycznych wiadomości z zakresu fleksji i składni, które

uczniowie wynieśli, a przynajmniej powinni wynieść ze szkoły powszechnej, a które, jak doświadczenie uczy, są ogromnie nikłe i nie utrwalone — zupełnie jakoś wychodzą z głowy. W klasie II przesunięcia w materiale polonistycznym, czynione z punktu widzenia interesów łacinnika, już niewielkie dają rezultaty; prawda, że właściwsze byłoby zaczęcie kursu od fleksji ze względu na częściowo analogiczny materiał z zakresu gramatyki łacińskiej (odmiana zaimkowa), następnie przejście do składni, a zakończenie fonetyką; ale te przesunięcia nie zmienią faktu, że polonista nie może przygotować nauczycielowi łaciny gruntu pod analizę zdania złożonego, że latynista zaczyna już tutaj zdecydowanie prowadzić. Toteż, by choć częściowo zapobiec temu, należałoby w klasie III zacząć od składni, gdyż nauka tego działu leży nadal w programie łaciny, następnie jednak trzeba by przejść do omawiania akcentu i rytmu, by wiadomości zdobyte przez młodzież z tego zakresu móc wyzyskać przy czytaniu utworów poetyckich.

Tak by się przedstawiała współpraca polonisty i filologa klasycznego, jeśli chodzi o dążność do uzyskania zbieżności w przerabianym materiale. Nie daje ona jednak zadowalających wyników i polonista mimo najlepszej woli, wobec konieczności liczenia się z własnym materiałem, nie może zapobiec narzekaniom ze strony latynisty na małe przygotowanie młodzieży w zakresie wcześniej przez niego traktowanych działów. Należałoby trochę ciężaru przerzucić na szkołę powszechną, która w ciągu sześciu lat nauczania powinna dawać młodzieży solidne podstawy z zakresu gramatyki, a w każdym razie wyrobić w niej na tyle poczucie językowe, by nie było to dla niej zagadnieniem, czy np. słowo list w zdaniu ,,piszę list" jest mianownikiem czy biernikiem, czy forma *chrześcijan* w zespole ,,wielu chrześcijan" jest dopełniaczem, czy biernikiem. Że młodzieży tego poczucia brak, na to dowodem takie tłumaczenie polskich wersetów na język łaciński jak np.: *Litterae scribo* czy *Multa Christianos*.

Dążność do zbieżności w przerabianym materiale nie wyczerpuje jeszcze zagadnienia współpracy polonisty i latynisty w zakresie nauki o języku. — Bardzo ważnym punktem tej współpracy jest omówienie rozbieżności w zakresie obu systemów, by uniknąć zamieszania pojęć. Rozbieżności te dotyczą, jak już wspomniałam, systemu i terminologii.

Jeśli chodzi o rozbieżności w systemie gramatycznym obu języków, to oczywiście trudno tutaj dążyć do jakiegoś równoległego traktowania zjawisk. Każdy język, będąc przejawem odrębnej psychiki narodowej, stwarza swój odrębny system gramatyczny, który nie pokrywa się w całości z systemem drugiego języka mimo całego szeregu zjawisk analogicznych. I między łaciną a językiem polskim tych odstępstw w systemie jest sporo, że wymienię tylko w zakresie deklinacji brak locativu, rzeczownikową odmianę przymiotnika, w zakresie koniugacji oznaczanie dokonalności nie odmienną postacią czasownika, ale odpowiednim czasem, brak *parti-*

cipium perfecti activi, a natomiast istnienie takich form, jak *participium futuri* obu stron, *supinum, infinitivus futuri, perfecti* itd., w zakresie składni takie zespoły syntaktyczne, jak *coniugatio periphrastica activa* i *passiva, accusativus cum infinitivo, ablativus absolutus*. W tych wypadkach współpraca latynisty z polonistą będzie polegała jedynie na zwróceniu uczniom uwagi na brak równoległych kategorii gramatycznych w języku polskim, na naprowadzeniu młodzieży na spostrzeżenie, jak sobie język polski z daną kategorią radzi, jak ją tłumaczy. Pogłębi to znajomość języka polskiego, da uczniowi większe zrozumienie zjawisk mowy, uświadomienie sobie różnorodności znaczenia i formy jej składników.

Jest wreszcie kategoria rozbieżności pomiędzy systemami gramatycznymi obu języków dotycząca pozornie terminologii, ale właściwie mająca głębsze podstawy, bo wynikła z odmiennego ujmowania zjawisk językowych. Dotyczy to głównie składni; dla Rzymian np. zdania względne zależne od zdań ogólnych: *reperiuntur, inveniuntur* itd. i zdania spójnikowe, zależne od *fit, est, cecidit* itd., a więc takie jak: *Sunt, qui discessum animi a corpore putent esse mortem* — są zdaniami skutkowymi.

Z polonistycznego punktu widzenia zdania te, będąc rozwinięciem podmiotu, są zdaniami podmiotowymi i co do tego nie mamy najmniejszej wątpliwości.

Jak więc zaradzić tej różnicy określeń? Czy nie należałoby zmienić terminologii łacińskiej, która nam wydaje się zupełnie bezpodstawną? Mam wrażenie, że nie byłoby to słuszne. W poczuciu językowym Rzymian zdania te wyczuwane były jako skutek; toteż narzucając im polską terminologię, stalibyśmy w sprzeczności z duchem języka łacińskiego. Należałoby więc w tych wypadkach zachować oznaczenie łacińskie, zwracając równocześnie uczniowi uwagę na odrębne traktowanie tych zjawisk przez Polaka, pozostające w związku z naszym odrębnym poczuciem językowym. Jeśli tę różnicę jasno i wyraźnie się podkreśli, to nie trzeba się obawiać żadnego chaosu ani zamieszania pojęć. Ale tutaj już polonista musi współpracować z latynistą, by w razie powstania w umyśle ucznia pewnych wątpliwości w związku z nasuwającą się analogią do ujmowania tych zjawisk przez system gramatyczny języka łacińskiego nie wszedł na drogę przeczenia uczniowi, że nie ma racji, ale rozumiejąc, skąd te wątpliwości płyną, musiał sprawę odpowiednio oświetlić. Różnice w terminologii w zakresie składni wypływają wreszcie stąd, że latynista w rozpatrywaniu zdania złożonego na inne niż polonista momenty zwraca uwagę, że ocenia zdanie z innego punktu widzenia. Dla polonisty przy rozpatrywaniu rodzajów zdań pobocznych najważniejsze jest to, jaką część zdania głównego one zastępują; i gdy podmiot — będą to zdania podmiotowe, gdy dopełnienie — dopełnieniowe itd. Dla latynisty nie to jest najważniejszą sprawą, bo czy to będzie zdanie podmiotowe, orzeczeniowe, dopełnieniowe, czy przydawkowe, to o jego

konstrukcji jeszcze w zupełności nie rozstrzyga. Latynista zwraca przede wszystkim uwagę na *verbum regens*, od którego dane zdanie zależy i na sposób połączenia tego zdania ze zdaniem głównym (spójnikowe, bezspójnikowe, względne), bo te czynniki zadecydują ostatecznie o jego konstrukcji. Latyniście nie wystarczy określić, że np. jakieś zdanie jest zdaniem dopełnieniowym, boć przecież w zakresie zdań dopełnieniowych otwierają się przed nim zależnie od *verbum regens* możliwości *accusativu cum infinitivo* po *verbach dicendi, sentiendi i affectus*, konstrukcji zdań celowych po słowach oznaczających rozkaz, zakaz, życzenie, obawę (nowa rozbieżność z gramatyką polską, która zdania takiego jak *timeo, ut sustineas* nie może uznać za zdanie celowe, tylko dopełnieniowe), konstrukcji pytania zależnego i zdania zaczynającego się od *quod*, a więc zdań stosujących się do *consecutio temporum*. Zwracając uwagę na całą tę stronę formalną (*verbum regens*, rodzaje połączeń) decydującą o konstrukcji zdania, latynista nie zawsze wdaje się w rozpatrywanie zdania z punktu widzenia polskiego systemu gramatycznego. I tutaj właśnie należałoby wymagać od latynisty podwójnego potraktowania zjawiska, ale wtedy latynista byłby skazany na samodzielne przerabianie z młodzieżą zasad składni polskiej, gdyż, jak już wspomniałam, w analizie zdania złożonego wyprzedza polonistę o cały rok nauki. Są to za duże chyba wymagania i dlatego potrzeba pewnych przesunięć w programie gimnazjalnym staje się koniecznością.

Jest jeszcze jednak kategoria zjawisk językowych, która wymagałaby od latynisty podwójnego naświetlenia: mówię o częściach zdania. W określeniu podmiotu, orzeczenia, dopełnienia jesteśmy na ogół w zgodzie z latynistami, ale drogi nasze zaczynają się rozchodzić, jeśli idzie już o przydawkę, a zwłaszcza okoliczniki. — Może słowo ,,rozchodzić" jest tutaj za silne, bo zasadniczo nie ma tu żadnych rozbieżności, tylko znowu traktowanie zjawiska z innych nieco punktów widzenia. Polonista analizując zdanie rozpatruje jego części pod kątem kategorii myślenia, co one wyrażają: jakość, czas, miejsce — latynista rozpatruje je z punktu widzenia kategorii gramatycznych: w jaki sposób dane pojęcie zostało wyrażone — stąd analiza znaczenia funkcjonalnego przypadków, stąd pojęcia takie jak *ablativus temporis* odpowiadający naszemu okolicznikowi czasu, *ablativus loci* — miejsca, *genetivus qualitatis, materiae* odpowiadające polskiej przydawce. Oczywiście rozbieżności tu nie ma żadnej. Latynista analizuje drobiazgowo sposoby ekspresji pewnego pojęcia, które my określamy ogólnikowo, ale też, zdaje mi się, że można od niego żądać uwzględnienia i tego ogólnikowego określenia, które jego dalszym rozważaniom nie staje na przeszkodzie.

Z tego wszystkiego, co powiedziałam, wynika konieczność stałego porozumienia między filologiem klasycznym a polonistą. Zarówno filolog klasyczny powinien być doskonale zorientowany w systemie gramatycznym

współczesnego języka polskiego, jak polonista w systemie i terminologii języka łacińskiego. Stąd płynie obowiązek znajomości ze strony obu podręczników szkolnych do nauki o języku zarówno w jednym, jak i drugim przedmiocie, a co za tym idzie, ewentualne uzgodnienie rozbieżności, jakie między tymi podręcznikami zachodzić mogą.

Mówię o konieczności współpracy, która polegałaby na ciągłym kontakcie polonisty i latynisty w celu uzgadniania rozbieżności i na umiejętnym rozplanowaniu materiału językowego przez polonistę w ramach programu — dla ułatwienia pracy filologowi klasycznemu. Z wywodów mych jednak wynika, że współpracy tej staje zdecydowanie na przeszkodzie obecny rozkład materiału z zakresu gramatyki języka polskiego w gimnazjum. I tutaj nasuwałyby się dwie najbardziej palące potrzeby: przyspieszenie o cały rok omawiania 1) zdania złożonego i 2) koniugacji. Zdaje się, że nie byłoby to niemożliwe. Rzecz polegałaby na tym, by już w klasie I, zamiast zabawiać się w ogólnikowe określania połączeń zdaniowych, o których dzieci jeszcze jakie takie pojęcie ze szkoły powszechnej wynoszą, opracowywać już z nimi części zdania, aby w klasie II móc przystąpić do analizy zdania złożonego. — Druga rzecz, która by się tutaj nasuwała, to — ze względu na konieczność wprowadzenia młodzieży w koniugację polską, zanim latynista przystąpi do form perfektywnych — omówienie fleksji zaimka, liczebnika i przymiotnika przesunąć do klasy III, a w klasie II opracować koniugację.

W referacie swym omówiłam niemal wyłącznie współpracę polonisty z latynistą w zakresie tych zjawisk językowych, które ze względu na rozbieżności systemu czy terminologii nasuwają pewne trudności. Jasną jest oczywiście rzeczą, że sięganie przez polonistę na lekcjach gramatyki do wiadomości wyniesionych przez uczniów z lekcji języka łacińskiego nie zawsze będzie dla niego czymś kłopotliwym, ale niejednokrotnie ułatwi mu pracę, pozwoli szerzej, gruntowniej traktować pewne zjawiska językowe.

Stanisław Daszkiewicz.

Konkursy wypracowań piśmiennych jako forma kształcenia literackiego w szkole powszechnej.

„Cud istnieje wszędzie, jak ogień w kamieniu: krzesze go jedno uderzenie".
Romain Rolland: *Jan Krzysztof.*

Ekspresja literacka.

Pisarstwo jest jedną z najtrudniejszych form wyrażania. W rozwoju swoim natrafia na liczne opory wewnętrzne (psychiczno-intelektualne) i zewnętrzne (kinestetyczno-techniczne).

Młodzież szkoły powszechnej nie odczuwa potrzeby ekspresji literackiej; obcy jej jest stylistycznie kształcący dyletantyzm: ,,kompleks grafomaństwa". Powodem tego: specyficzna — właściwa danym okresom rozwojowym dziecka — umysłowość (skłaniająca się raczej w kierunku plastycznym) i podświadome poczucie niezaradności pisarskiej z jednej strony, a ograniczoność oddziaływań dydaktycznych na progresję osiągnięć literackich — z drugiej. Są to argumenty ucznia i argumenty polonisty.

Oddolne, subiektywne zainteresowania i emocja pracy twórczej to skuteczne lekarstwo na psychiczno-intelektualne spory, których pokonywanie uaktywni niewątpliwie postawę estetyczno-artystycznych wzruszeń, doznań, przeżywań, wyzwoli utajone dyspozycje literackie i stanie się zalążnią ,,kompleksu pisarskiego". Źródłem twórczości literackiej ucznia jest konkretny, ambicjonujący temat — problem pracy.

Konkursy i ich organizacja.

Konkursy są pozytywną formą budzenia, pogłębiania i utrwalania aktywności literackiej ucznia. Już samo ogłoszenie konkursu stwarza odpowiednią atmosferę zaciekawień i nastawień w klasie: mobilizuje jej wartości umysłowe, aspiracje autorskie, talenty, współzawodnictwo. Wstępne, słownikowo-konwersacyjne ćwiczenia, będące podłożem zamierzonej pracy, zostaną żywo przyswojone i wyzyskane. Wszelkie uwagi, wskazówki, informacje, jako następstwo bezpośrednich, potrzebą chwili dyktowanych zapytań dzieci, padną na szczególnie podatny, asymilujący grunt. Między dwoma punktami, tj. tematem a elaboratem, prowadzić będzie jedna wytyczna, jedna prosta maksymalnego wysiłku. Wszystkie proste, zogniskowane w jednym celu, przetworzą potencjalną energię literacką na energię literacką dynamiczną, która niewątpliwie podniesie na wyższy poziom piśmiennictwo klasy. Zmieni się wówczas oczywiście ładunek treściowo-fabularny i fizjonomia stylistyczna wypracowań uczniów.

Następstwem konkursu są wyróżnienia i nagrody, przy stosowaniu których obowiązuje stopniowanie. Pierwszym wyróżnieniem najlepszych trzech rozwiązań może być umieszczenie ich w szkolnej gazetce ściennej z indywidualnym dopiskiem: ,,Praca wyróżniona pierwszą, drugą lub trzecią lokatą na konkursie wypracowań piśmiennych klasy szóstej (siódmej)." Wyszczególnieniem pracy dramatycznej będzie jej inscenizacja; w korespondencji międzyszkolnej — wysyłka najlepszych wypracowań z podpisami ich autorów.

Oto garść naświetleń i ujęć w dziedzinie techniki i rodzajów konkursu:

1. Uczniowie czytają i omawiają indywidualnie własne rękopisy. Budzi to głębszą świadomość plusów i minusów literacko-lektorskich. Praca dobra, lecz źle wygłoszona traci na wartości i otrzymuje gorszą lokatę.

Poprawne i płynne odczytanie scala ją; czyni bardziej zwięzłą i zwartą. Zauważone luki uczeń z własnej inicjatywy samodzielnie potem wyrównuje. Wpływa to na stopniowe podnoszenie reakcji podmiotowej i umiejętność ustalania zasadniczych sprawdzianów literackich ucznia. Nie ulega kwestii, że literackie przejawy podmiotowego „ja" autora będą miały tempo „filmowych zdjęć zwolnionych". Chodzi jednak o to, by „debiutujący literaci" byli przede wszystkim „kierowcami", a nie „pasażerami" w swoich usiłowaniach i dokonaniach. Stosunek do pracy „kierowcy" jest subiektywny, oparty na dogłębnej emocji; „pasażera" — obiektywny, bierny. Tylko praktyczny, wyzwalający czyn jest pozytywnym budowniczym zrębów osobowości człowieka; „sugestie nie stworzą talentu ani zdolności" — jak słusznie podkreśla T. Dołęga-Mostowicz w powieści *Ich dziecko*.

2. Odczytywanie wypracowań można urzeczywistniać w formie słuchowiska. Wygłaszanie odbywa się wtedy za zaimprowizowanym ekranem. Pociąga to za sobą zmianę postawy psychicznej lektora i słuchacza; kształci ich słuch i wyobraźnię. Kto nie opanował sztuki czytania i wymowy[1]), nie wykona zadania. Ten paralelizm pracy ma swoje dodatnie strony dydaktyczne. Konkurs obejmie swoim zasięgiem nie tylko najlepsze wypracowania, ale i — najestetyczniejsze wygłoszenie-odczytanie.

3. Dobrze jest „...dawać tematy wypracowań do wyboru, przy czym jednak należy pamiętać, aby były powiązane jakimś momentem wspólnym, a więc jednakową formą lub jednakowym zasadniczym momentem treści"— mówi program na stronie 258. Np.: *Moje środowisko:* a) Dom; b) Podwórko; c) Sad...; *Wiosna* albo *Zima:* a) W polu; b) W lesie; c) W mieście... (Podana tematyka różnicuje milieu uczniów klasy).

By ułatwić sobie ich przegląd, grupujemy osobno autorów tych samych tematów; po czym każda grupa oddzielnie czyta je, a klasa omawia krytycznie. Najlepsze prace poszczególnych grup tworzą zbiorową całość, którą publikujemy za pośrednictwem szkolnej gazetki ściennej. Sposób powyższy demaskuje nie posiadających zadań. Jeśli temat pierwszy opracowało 11, drugi — 9, trzeci — 7, a w klasie jest obecnych 30, w takim razie 3 uczniów siłą faktu musi usprawiedliwić brak wypracowań.

Pewnym wariantem postępowania dydaktycznego byłoby zespołowe opracowanie danych podtematów. Całość będzie rezultatem społecznych wysiłków klasy.

4. Konkursy z nagrodami. Do głosu dojdzie tu samorząd klasowy. Na lekcji urządzamy zebranie uczniów z następującym porządkiem obrad: ustalenie tematu pracy, warunków, nagród; organizacja konkursu, technika

[1]) Por. mój art.: *Dydaktyka czytania i wymowy w szkole powszechnej.* „Polonista". R. VIII. Str. 25.

przedkładania rękopisów itp. Uczestnicy zebrania prowadzą protokoły z przebiegu obrad. Realizujemy w ten sposób jeden z mało żywotnych punktów programu w zakresie pisania. Tekst ogłoszenia konkursu jest pracą wspólną, zbiorową. Można go wykonać ozdobnie na lekcji rysunków. Najestetyczniej zaprojektowany i zrobiony napis umieszczamy na szkolnej tablicy ogłoszeń. Program (str. 187) przewiduje: „Wykonywanie krótkich napisów w związku z potrzebami ucznia lub szkoły (tablice, adresy itp.)".

Rękopis zaopatrzony w godło uczeń wkłada do jednej koperty, w drugiej zaś, oznaczonej tym samym znakiem, umieszcza swoje imię i nazwisko. W zapowiedzianym dniu przystępujemy do rozstrzygnięcia konkursu. Jeden z wybranych uczniów odczytuje kolejno przedłożone rękopisy; klasa — jury konkursowe — notuje godło i dyskutuje nad ich treścią, formą, kompozycją, stylem, a po wymianie zdań, syntezie opinii — ustala ocenę według przyjętej skali. Graficznie przedstawia się to następująco:

Godło	Ocena	Nazwisko autora
Orzeł Biały	bdb	umieszczamy po roz-
Gdynia	db	strzygnięciu kon-
Mewa	+db	kursu
Samolot	bdb	

Po dokonanej klasyfikacji prac segregujemy oddzielnie spośród nich te, które otrzymały notę bardzo dobrą, po czym jeszcze raz je odczytujemy celem ostatecznego ustalenia porządku lokat. Na koniec ujawniamy nazwiska ich autorów i zaopatrujemy w napisy: „Praca odznaczona pierwszą, drugą lub trzecią nagrodą (względnie wyróżniona) na konkursie wypracowań piśmiennych klasy szóstej (siódmej)" oraz przystępujemy do rozdawnictwa nagród.

Rozstrzygnięcie konkursu urzeczywistniamy na kilku posiedzeniach-lekcjach. Przedłużenie czasu klasyfikacji wypracowań rozszerzy zakres i natężenie zainteresowań uczniów. Odczytanie wszystkich przedłożonych prac umożliwi wzajemną orientację w nich jako całości, na tle której realniej manifestować się będą opracowania indywidualne.

„Bardzo ważną rzeczą jest wewnętrzne uświadomienie sobie przez ucznia osiągniętych wyników, zdawanie sobie sprawy z tego, co się umie i o ile się postąpiło naprzód. Powinny one być przez ucznia uważane za jeden z etapów własnego rozwoju i stać się podnietą do czynienia dalszych postępów. W ten sposób n a u k a n a b i e r z e c h a r a k t e r u d y n a m i c z n e g o, którego wyrazem jest dążność do samokształcenia się". (Program, str. XXVIII).

5. Następnym kręgiem ewolucji literackiej będzie międzyszkolny konkurs wypracowań piśmiennych. Może się nim zająć samorząd uczniowski. Zadaniem jego byłoby napisanie i wysłanie listu lub ogłoszenia do jednej ze szkół z prośbą o wzięcie udziału w konkursie, podanie szczegółów dotyczących tematu prac, techniki ich przedkładania, warunków, nagród, terminu itp. Po otrzymaniu odpowiedzi nastąpiłaby realizacja zakreślonych planów. Mianowicie: rękopisy przedłożone w sposób poprzednio podany wkładamy do jednej większej koperty i drogą pocztową (oczywiście, jeśli w miejscu nie ma innej szkoły powsz.) wymieniamy z zainteresowaną szkołą; następuje potem wzajemna ich ocena, umieszczanie adnotacyj na pracach odznaczonych (prace te mogą być unaocznione ogółowi uczniów klasy i zwrócone autorom) oraz wysyłka nagród. Szkoła uczestnicząca w konkursie wykonuje te same czynności.

Taka wymiana i ocena prac uczniów dwu szkół, dwu różnych środowisk jest pierwszorzędnym środkiem pedagogiczno-dydaktycznym. Uczy bezstronności sądu, obiektywizmu kryteriów, uświadamia w różnicach poziomów literackich kolegów własnej i obcej klasy, rozwija poczucie wartości pracy itp. Wypracowania konkursowe dadzą niewątpliwie dobry efekt w zakresie treści, formy, estetyki...

6. Najpospolitszym konkursem i wyróżnieniem jest pochwała i zachęta nauczyciela, które, odpowiednio dozowane, utrzymują w długofalowym pogotowiu ambicje uczniów.

7. Polonista odczytuje interesujące prace wybrane podczas korektyoceny i zwraca uwagę na ich charakterystyczne wartości. Autorzy wyróżnionych prac przepisują je i umieszczają w szkolnej gazetce ściennej.

8. Dobitnym bodźcem w swoim rodzaju może być zapowiedź, że najlepsze utwory zatrzymamy u siebie, by je w następnym roku nowym uczniom tej klasy odczytać. Przechowywanie takich utworów ma wielkie znaczenie dydaktyczne. Na ich tle bowiem łatwiej jest opracować ten sam temat z nowym zespołem klasowym. Jest to swoiste, płodne w komentarze i naświetlenia, podejście do zagadnień. Oto przykład z praktyki: W atmosferze niesłychanego zainteresowania odczytano kilka takich przechowywanych prac na temat: „Z okna mojego domu", ujętych w sposób bezpośredni, nastrojowy, do głębi poruszający. W jednym z nich opisany był pożar w nocy, w drugim — huraganowa burza z błyskawicami i piorunami, w trzecim — księżyc zaglądający do wnętrza izby, w czwartym — sad w nocy, w piątym — samotna grusza na miedzy, w szóstym — wschód słońca... Odczytane utwory stały się motorem nowych ujęć, pomysłów, obserwacji, wspomnień, przeżyć, opisów...

9. Z zasłuchań, zapatrzeń, odczuć... w polu, lesie, nad rzeką, strumykiem, potokiem, wieczorem, nocą o świcie... powstaną wypracowania bardzo ciekawe i oryginalne pod względem ładunku artystycznego. W po-

czynaniach tych krzyżować się będą wartości podmiotowe (bardziej osobiste, odczute — liryczne) i przedmiotowe (bardziej opowiadające, opisowe — epiczne), których elementarnym rozpoznaniem i analizą zajmie się sama młodzież podczas ich odczytywania.

W świetle ankiety.[1])

Tablica 1.

Postawa literacka klasy	Ilość uczniów			
	tak	%	nie	%
1. Czy lubisz wypracowania piśmienne . . .	27	90	3	10
2. Czy męczy cię pisanie zadań	3	10	27	90
3. Czy od razu piszesz całość zadania . . .	24	80	6	20
4. Czy od razu piszesz na czysto	7	23,3	23	76,7
5. Czy z góry wiesz, co pisać	10	33,3	20	66,7
6. Czy pisanie sprawia ci przyjemność . . .	23	76,7	7	23,3
7. Czy starasz się o jak najlepsze napisanie zadania	25	83,3	5	16,7
8. Czy próbowałeś kiedy sam pisać	17	56,7	13	43,3
9. Czy zdajesz sobie sprawę z trudności występujących w zadaniu	21	70	9	30
10. Czy zła nota sprawia ci przykrość . . .	29	96,7	1	3,3

Tablica 2.

Formy wypracowań	Ilość uczniów	
Opowiadanie . . .	8	26,7%
Opis	10	33,3%
Streszczenie . . .	4	13,3%
List	8	26,7%
	30	100%

Tablica 3.

Czas pracy	Ilość uczniów	
Od $1/2$—1 godz. . .	12	40%
„ 1—2 „ . .	10	33,3%
„ 2—3 „ . .	6	20%
„ 3—4 „ . .	2	6,7%
	30	100%

Zestawienie zainteresowań literackich uczniów spełni rolę kompasu dydaktycznego. Z danych cyfrowych tablicy 1 wynika bezwzględna pozytywność stosunku dziecka do wypracowań piśmiennych. Odpowiedzi negatywne mają swój odpowiednik w umysłowości i jego wrodzonej, nieraz chorobliwej niechęci do wysiłku umysłowego. Wykładnikiem indywidualizmu są rubryki 3—4—5. Rubryki 6 i 7 zależą od tematu zadania, stopnia jego opanowania treściowego, formalnego i subiektywnej reakcji. Rubryka 8 jest bodajże najrealniejszym odbiciem osiągnięć dydaktycznych polonisty.

[1] Klasa VI. Dane, oczywiście, są względne.

Tablica 2 obejmuje tylko zasadnicze formy literackie; jest drogowskazem dla specjalnych poczynań polonisty.

Tablica 3 odzwierciedla czasokres potrzebny na wykonanie wypracowania. Dane cyfrowe są częściowo wynikiem domowych warunków pracy ucznia, cześciowo wyrazem jej powolnego tempa. Tabela ta orientuje w możliwościach pisarskich ucznia w zakresie tematów zadawanych z dnia na dzień. Zobrazowanie całokształtu omawianego problemu wpłynie na podstawy planowania pracy w dziedzinie techniki i form literackich.

Ankietę zrealizowano z końcem roku szkolnego. Stan faktyczny, istniejący na początku roku — otrzymamy po przemianowaniu 1—2—6—7—8—9—10 rubryki „tak" na „nie" i odwrotnie.

Na lekturalnych wyjątkach form literackich można oprzeć budzenie odpowiednich doznań, podniet, ambicyj, naśladownictw. Czytanie takich wyjątków w specyficznym nastawieniu zainteresowanych zbliży i uwypukli wydatnie „sylwety autorów".

Synteza zagadnienia.

Konkursy — to wartościowa forma nauczania; są one fermentem czynu, drożdżami życia. Przed uczniem stawiają problem żywy, odczuwalny całą powierzchnią psychiki, podniecający emocjonalnie, woluntarnie, intelektualnie, wzmacniający tętno pracy, wychowujący w poczuciu odpowiedzialności słowa pisanego... Konkursy urabiają świadomą dążność do coraz to doskonalszych zamierzeń i spełnień; ułatwiają poznanie i praktyczną zaprawę w różnych formach pisarskich.

Schemat i automatyzm są grabarzami dyspozycyj literackich młodzieży.

Wybitnym walorem omawianej formy nauczania jest jej wpływ na postawę psychiczną samego polonisty. Stosunek jego do twórczości dziecka będzie żywy, odkrywczy, badawczy, uczuciowy. Wiele przebłysków, ciekawych myśli i sformułowań, oryginalnych porównań i podejść — a więc ewolucja treściowo-stylistyczna — będą go absorbowały bez reszty. Korekta wypracowań stanie się zajęciem pionierskim, frapującym, dającym głębokie zadowolenie...

Różnych form i sposobów nauczania żąda program (str. XXVIII): „W miejsce szablonowej rutyny, stosowanej z dnia na dzień i zmechanizowanej techniki nauczania, należy dążyć do urozmaicenia postępowania dydaktycznego. Polega ono w dużej mierze na zmianie form nauczania. Trzeba więc stosować różne formy nauczania... Celem urozmaicenia lekcji jest nie tylko uczynić pracę ucznia milszą i swobodniejszą, ale także wprawić w ruch jego siły umysłowe i przez to sprawić, aby jego myślenie sięgało poza swój krąg chwilowy po nowe zagadnienia, łączące się z opracowanymi; powinno więc prowadzić do ruchliwości przeżyć ucznia".

Sprawozdania i oceny.

1. Głosy prasy pedagogicznej o nauczaniu języka ojczystego.

„Zeitschrift für deutsche Bildung"
rocznik 1937 (dok.)

Temat wypracowania w klasach wyższych.
Pytania z poezji z zakresu wiedzy o życiu *(z Wallensteina).*

Fryderyk Rahn i Wolfgang Pleiderer dają tu dalszy ciąg rozważań nad tematami wypracowań, zamieszczonymi w zeszłorocznym roczniku, a zreferowanych przeze mnie w V zeszycie „Polonisty" z ubiegłego roku (str. 150). Tym razem zastanawiają się nad celowością i wartością sześciu tematów z *Wallensteina,* które były tematami wypracowań maturalnych. Był to specjalny typ tematów, nie tyle literackich, ile z zakresu znajomości życia. Nie szło w nich o powstanie dzieła, o twórczą pracę autora, ale utwór miał dostarczyć materiału do pośrednich doświadczeń życiowych (psychologia, filozofia, charakterologia), gdyż przy kształceniu i wychowaniu młodzieży często nie możemy posługiwać się bezpośrednim jej doświadczeniem życiowym.

1. Która postać z *Wallensteina* podoba ci się najbardziej? Nie wiadomo, czy szło tu o osobę, o człowieka, czy o postać jako dzieło sztuki, bo postać człowieka złego, niesympatycznego może właśnie podobać się jako wspaniała kreacja artystyczna. Lepszym sformułowaniem byłoby: Która z postaci w *Wallensteinie* najbardziej przemawia do ciebie? Ale taki temat nie nadaje się na zadanie maturalne, bo uczeń oprze się tylko na swoim guście, a nie na sądach naukowych. Tematy tego typu, gdzie rozstrzyga smak, gust ucznia, nadają się dla klas niższych. W tematach z zakresu charakterystyki trzeba raczej zadać pytanie, a nie żądać charakterystyki, która będzie wtedy suchym katalogiem cech. A więc nie: Charakterystyka Butlera, ale Czy można mieć szacunek dla Butlera? Nie: Charakterystyka Ludwika XIV w K. F. Meyera *Cierpieniach chłopca,* ale: Czy Ludwik XIV ma w noweli Meyera cechy króla?

2. Jakie obawy i nadzieje skłaniają Wallensteina do zawarcia przymierza ze Szwedami? Lepiej byłoby: Jakie obawy, nadzieje, pragnienia popychają Wallensteina do zdrady? Ale i tak będzie to reprodukcja spraw omówionych w szkole, a trzeba, by temat zapalił ucznia, zaciekawił go, np. Jak usprawiedliwia Wallenstein zdradę sam wobec siebie, a co ty o tym myślisz? Tu uczeń będzie mógł dać więcej z siebie, a nie powtarzać tego, co słyszał na lekcjach szkolnych.

3. Związek między wiarą w gwiazdy a śmiercią bohatera w „*Wallensteinie*". Lepiej brzmiało by: Co oznacza wiara Wallensteina w gwiazdy ? gdyż poprzedni temat niejako stwierdza, że gwiazdy były istotnie czynnikiem jakiejś tajemnej siły. Ale tę sprawę należało już omówić w szkole i jako temat zadania jest to zbyteczne. Trzeba by więc uciec się do takiego tematu: Dlaczego Wallenstein ufa Oktawiowi? Pozwoli to pisać uczniowi o charakterze Wallensteina, jego braku przebiegłości, braku znajomości ludzi, wierze w gwiazdy, stosunku do Maksa itd. Wszystko to będzie mógł uczeń przemyśleć samodzielnie.

4. Jakie poglądy na świat walczą z sobą w „*Wallensteinie*"? W rzeczywistości nie ma tu walki poglądów, ale jest walka ludzi, obozów. Lepszym tematem byłoby: Przedstawić charakterystyczne rysy rewolucyjnego sposobu myślenia w *Wallensteinie*, lub: Co mówi stosunek Maksa do Wallensteina o jego (?) sposobie patrzenia na życie?

5. Tragizm śmierci Wallensteina w ujęciu Schillera. Ten temat wypadnie przeważnie fatalnie, gdyż jest za trudny. Dobrze, gdy młodzież odczuwa wielkość dzieła, ale nie musi i nie może pisać na ten temat zadań. Czasem wystarczy, jeśli utwór nie zostanie zrozumiany, ale zapadnie głęboko w duszę ucznia. Lepiej byłoby: Z jakim uczuciem przeżywasz śmierć Egmonta lub: Czy śmierć Goetza ma w sobie coś wzniosłego? Ale i te tematy wypadną zwykle słabo.

6. Czy Wallenstein ma możność wyboru? Jest to zagadnienie wolnej woli, o które wcale Schillerowi nie chodzi w tym dramacie, a więc temat fałszywy.

Powyższe omówienie wskazuje, że utwory literackie nie nadają się na materiał takich tematów. Tematy życiowe trzeba więc brać bez narzucania utworów literackich. Niech uczeń sam stara się o przykłady ze znanych mu dzieł.

Ostateczne wyniki rozważań dadzą się ująć następująco:

1. Pytania, o których rozstrzyga gust ucznia, nie powinny pojawiać się w dwu najwyższych klasach, a więc i przy maturze.

2. Opracowania fachowe (referatowe) nie powinny przeważać w klasach wyższych, gdyż dają mało pola do samodzielnego myślenia i nie budzą w uczniach zainteresowania.

3. Tematy do przemyślenia (problemowe) wymagają pytania w zastosowaniu do własnego stanowiska piszącego, do wartościowania etycznego.

4. Nie należy dawać tematów zbyt głębokich, nawet wtedy, gdy 18-letni uczeń jest takim tematem bardzo poruszony, gdyż nie udadzą się.

Coś niecoś o deklamacji chóralnej.

Chwilowo deklamacja chóralna jest w Niemczech zakazana przez władze narodowo-socjalistyczne, ponieważ brak nowych utworów w duchu narodowo-socjalistycznym, które by się nadawały do chóralnego recytowania. Alfred Ehrentreich podkreśla w swym artykule wychowawcze wartości takiej deklamacji. Są nimi: ćwiczenie w dobrej dykcji, rytmice, punktualności, stworzenie z grupy recytującej zwartej jednostki. Tragedia grecka powstała z chóru, z którego dopiero wyłonili się soliści. W społeczności kościelnej występuje też chór. Chybionym pomysłem są jednak takie chóry na wolnym powietrzu. Chórzysta musi wygłaszać inaczej niż solista, musi oddzielać sylaby, wytrzymywać pauzy. Może być recytacja wspólna, mówienie grupami, recytowanie na pewnym tonie (jak w mszy), recytowanie na kilka głosów zbliżone do śpiewu i wreszcie z akompaniamentem muzycznym.

Trzeba dobrze namyślić się nad doborem odpowiedniego tekstu, gdyż utwór wygłaszany chóralnie nabiera patosu. Nie można też takiego recytowania chóralnego urządzać przy pierwszej lepszej okazji, tylko podczas wyjątkowych uroczystości.

J. Kijas.

2. Oceny książek.

M. Słuszkiewiczowa i W. Taszycki: *Gramatyka języka polskiego.* Podręcznik dla klasy I gimnazjalnej. Lwów 1937. Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich.

Podręcznik ten zasługuje na baczną uwagę polonistów z dwu względów. Ukazał się wtedy, kiedy można było uwzględnić szereg doświadczeń praktycznych, poczynionych w szkole na podręcznikach dawniejszych, kiedy krytyka dydaktyczna postawiła szereg zastrzeżeń i postulatów w związku z materiałem rzeczowym i sposobem traktowania go na poziomie klasy pierwszej. Mogli więc autorzy dostosować swe opracowanie do konkretnych potrzeb szkolnych. Ciekawość rozbudzić musi też sam podział pracy. P. Słuszkiewiczowa przygotowała część ćwiczeniową, opierając dobór materiału na doświadczeniach z własnej praktyki, p. Taszycki opracował część teoretyczną, dając gwarancję, że stoi ona na współczesnym poziomie wiedzy o języku, jakkolwiek musi być dostosowana do poziomu umysłowego młodzieży w klasie pierwszej.

Podręcznik Słuszkiewiczowej i Taszyckiego wprowadza układ dwudzielny: ćwiczenia i wiadomości gramatyczne, obejmując zagadnienia ściśle dostosowane do wymagań Programu. Związek obu części uwydatnia odpowiednia numeracja grup ćwiczeń, która ułatwia rozplanowanie materiału i orientację w możliwości praktycznej realizacji większej czy mniejszej ilości ćwiczeń. Materiał ćwiczeniowy opracowany został bardzo systematycznie i celowo, tak że widać ciągle dążność do osiągnięcia ścisłego związku między materiałem nowym a zdobytymi już i utrwalonymi wiadomościami. Ta planowość i systematyczność idzie czasem tak daleko, że wymaga uproszczeń i połączenia ze sobą zjawisk o charakterze podobnym. Część teoretyczna posiada układ materiału konsekwentny i odznacza się niezwykle jasnym i jednoznacznym ujęciem wiadomości rzeczowych, które podaje w sposób przystępny i zrozumiały. Część teoretyczna, naukowa, nie budzi żadnych zastrzeżeń, a oddaje ogromne usługi tym wszystkim polonistom, którzy lubią wykład jasny, przystępny a ścisły i nie budzący żadnych wątpliwości, jak rozumieć i określać konkretne zjawiska językowe. Część ćwiczeniowa czasem wymaga uzupełnień czy raczej ograniczeń. Aby konkretnie ocenić zalety podręcznika i przedstawić jego braki czy niedociągnięcia, trzeba pokrótce rozpatrzyć jego główne działy.

Głosowni poświęciła p. Słuszkiewiczowa 10 grup ćwiczeń (1—49), które wyczerpują w zupełności kwestie fonetyczne, przewidziane przez program. Ciekawą właściwością tego działu jest połączenie ćwiczeń, przeznaczonych do czynienia na nich samodzielnych spostrzeżeń, z odpowiednio dobranymi tekstami ciągłymi — pełnymi zdaniami — dla stosowania poczynionych doświadczeń już nie na oderwanych przykładach, ale na konkretnych wypowiedziach, jakimi są zdania. Zastosowanie odpowiednich wiadomości wymaga w tym wypadku samodzielniejszego myślenia i zrozumienia osiągniętych wyników, a nie tylko mechanicznego przyswojenia sobie analizowanych na lekcji przykładów. Ćwiczenia w dziale głosowni nie są mechanicznym nagromadzeniem odpowiedniego materiału, z którego można wysnuwać wnioski, lecz celowym skombinowaniem różnego rodzaju pociągnięć metodycznych. Np. pojęcie spółgłosek wargowych wprowadza autorka w sposób prosty, grupując w zdaniu wyrazy zaczynające się na odpowiednią spółgłoskę i domagając się od uczniów stwierdzenia pracy odpowiedniego narządu mowy, ale już przy przedniojęzykowych za punkt wyjścia przyjmuje konkretne spółgłoski i od stwierdzenia sposobu ich wymowy przechodzi do pełnych wyrazów. Taką różnorodność i bogactwo podejść metodycznych do różnych częściowych zagadnień spotykamy ciągle, a sprawa to dla nauczyciela bynajmniej nie obojętna.

Równie sumiennie potraktowali autorzy drugi dział materiału gramatycznego: naukę o budowie i znaczeniu wyrazów, choć ten właśnie dział budzi parę poważniejszych zastrzeżeń. Z metodycznego punktu widzenia na specjalne podkreślenie zasługuje samo wprowadzenie w związki pomiędzy wyrazami: zestawienie rodziny

wyrazów z grupą pojedynczych wyrazów o różnym znaczeniu, by w ćwiczeniu przez samodzielną pracę potworzyć nowe rodziny wyrazów i wysnuć wnioski o podobieństwie ich wyglądu i znaczenia. Bezpośrednie przejście do rozpatrzenia wyrazów podstawowych i pochodnych i ich związku z częściami mowy nie wydaje się celowe. Od rodziny wyrazów należy przechodzić raczej od razu do części słowotwórczych: rdzenia, przyrostków i przedrostków, niż do wyrazów podstawowych i pochodnych, bo takie postępowanie pozbawia nas możliwości równoczesnego wyzyskania wartości znaczeniowej przedrostków i przyrostków i nie pozwala jasno uświadomić uczniom, w jaki to sposób od wyrazów podstawowych tworzymy pochodne, które mogą przynależeć do różnych części mowy. W ogóle ten dział, który objął 9 grup ćwiczeń (50—88), wypadł dość słabo. Ćwiczenie 64 grupujące materiał rodzin wyrazów: strzelać, chłop, pisarz, pole, kazać, — dla wyznaczenia rdzenia można by bez szkody usunąć. Nie trzeba podawać gotowego materiału wtedy, kiedy uczniowie sami potrafią go przygotować. Na pochlebną ocenę zasługuje równoczesne potraktowanie przyrostków i przedrostków z ich znaczeniem, ale zaznaczyć trzeba, że znaczenie ich należy uczniom tylko uświadomić, a nie dążyć do konkretnego ustalenia go. Jeśli przyrostki ze względu na wyrazistą wartość znaczeniową można rozpatrzyć obszerniej, to przedrostki, zwłaszcza czasownikowe, należy wprowadzać bardzo ostrożnie, a już ściślejsze określanie ich wartości znaczeniowej przekracza nieraz nie tylko możliwości uczniów, ale nawet nauczyciela. Ta część ćwiczeń (71—75) wymaga przeróbki i uproszczenia, tym bardziej, że nie mają one rzeczowego wyjaśnienia w wiadomościach gramatycznych. Wątpię, by można było w klasie pierwszej z pożytkiem zastanawiać się nad znaczeniem cząstek słowotwórczych wyrazów, podanych w ćw. 74. Dodatnią stroną omawianego działu ćwiczeń jest podkreślanie zmienności formy rdzeni i przyrostków w różnych wyrazach. Te oboczności rdzenne mogą oddać duże usługi później przy omawianiu tematów obocznych. Szkoda tylko, że zachodzi tu rozbieżność między ćwiczeniami, które na tę sprawę nacisku nie kładą, a opracowaniem teoretycznym w części drugiej podręcznika. Słusznie też poświęcają autorzy trochę uwagi złożoności przyrostków i częstej w tych wypadkach zmianie formy.

Na uznanie zasługuje sposób zapoznania uczniów ze znaczeniem realnym i etymologicznym, właściwym i przenośnym wyrazów, nie pozostawia bowiem żadnych wątpliwości w określaniu wzajemnego stosunku znaczenia realnego do etymologicznego i właściwego do realnego i przenośnego.

Nauka o odmianie rzeczownika przedstawia najmniej wdzięczny materiał pracy w klasie pierwszej i dlatego wymaga dokładnego przygotowania ćwiczeń. Podręcznik Słuszkiewiczowej i Taszyckiego w tym dziale przedstawia się bardzo oryginalnie. Na specjalną uwagę zasługuje sam punkt wyjścia i ścisłe uwzględnienie kwestii ważnych. Ćwiczenia nawiązują do budowy słowotwórczej wyrazu i wartości rzeczownika w zdaniu jako części zdania. W ten sposób z góry możemy uświadomić uczniom, że przyrostki i przedrostki wpływają na zmianę znaczenia wyrazu, w zdaniu zaś wyraz nie zmienia znaczenia, tylko formę w zależności od swej funkcji zdaniowej. Z tym łączy się bezpośrednio kwestia stosunku części słowotwórczych do fleksyjnych, które uczniowie skłonni są zawsze ze sobą mieszać. Tu należy również sprawa oboczności tematowych, które bardzo zbliżają się do znanych już oboczności postaci rdzenia. Wszystkie te kwestie ujmuje jasno i zrozumiale część teoretyczna, choć pomija stosunek części słowotwórczych do fleksyjnych. Pojęcie tematu i końcówki zwykle nie nastręcza poważniejszych trudności, a oboczności są właściwie tylko powtórzeniem i pogłębieniem rzeczy znanych, więc materiał ćwiczeń 89—100 można by uprościć. Wystarczy na te kwestie 4—5 ćwiczeń zamiast podanych 12. Sympa-

tycznie ujmuje część teoretyczna podział na deklinacje i jego podstawy, uwzględniając rodzaj rzeczownika, a w obrębie poszczególnych deklinacji nadto: znaczenie przy rzeczownikach męskich, końcówkę mianownika przy rzeczownikach żeńskich i nijakich. Równie jasno i przystępnie wyjaśnia zależność końcówek od znaczenia rzeczownika, zakończenia tematu i zwyczaju. Jasne uzupełnienie całości tworzy przedstawienie odmiany mieszanej, przymiotnikowej i nieregularnej. Pewne zastrzeżenia budzi część ćwiczeniowa, która nagromadza za dużo materiału, zamiast go upraszczać i pokrewne kwestie z sobą łączyć. Zbyt analityczny charakter ćwiczeń wprowadza za dużo szczegółów ze szkodą dla ogólnych ram, które muszą wystąpić jasno i swą prostotą przemówić do młodzieży. Że taką prostotę wykładu można osiągnąć, dowodzi część teoretyczna podręcznika. Niezbyt trafne i ciekawe wydaje mi się oparcie podziału rzeczowników na deklinacje na łączeniu końcówek rzeczownika jednego rodzaju z rzeczownikiem drugiego rodzaju. Zabiera dość czasu, a nie widać w pracy takiej jasnego celu. Lepiej od razu nawiązać do doświadczeń wyniesionych z nauki języków obcych. Dlatego ćwiczenie 101—102 można usunąć zupełnie. Kilka innych bez szkody dla całości materiału rzeczowego można z sobą połączyć. Np. 104 i 105; 106 i 107; 108 i 109.

Nauce o zdaniu poświęcili autorzy 9 grup ćwiczeń (133—165), wyczerpująco traktując o wszystkich wskazanych w programie zagadnieniach. Ćwiczenia wstępne nawiązują w sposób ogólny do wiadomości ucznia o rodzajach zdań, by następnie przejść do ich dokładnej analizy ze względu na znaczenie i formę. Nasuwa się tylko wątpliwość, czy celowe będzie już w klasie pierwszej ustalić, że o znaczeniowej różnicy tych zdań decyduje przyśpiew, który autorzy określają jako siłę wymawiania. Uprzedzają w ten sposób materiał kl. III i nie podają wyjaśnienia ścisłego (ćwicz. 136). Wiadomości wstępne uzupełnia przypomnienie i pogłębienie znajomości części zdania rozwiniętego. Jasno ujęto różnicę między zdaniami złożonymi współrzędnie i podrzędnie opierając ją o zrozumiałość zdań, a nie o zależność. Dobór ćwiczeń dla rozróżniania zdań ze względu na znaczenie i formę po prostu doskonały. Bogaty materiał przykładowy na nakazane przez program związki w zdaniach złożonych wytrzymuje najbardziej wybredne wymagania. Opracowanie teoretyczne nie pozostawia żadnych wątpliwości i nie budzi żadnych zastrzeżeń. Wątpliwości nasuwają się tylko w związku z ćwicz. 148 wprowadzającym w związki w zdaniu złożonym. Podaje ono zdania z okolicznikiem czasu i rozwija je w pełne zdania złożone o związku czasowym. Tego typu przykłady mają jednak charakter sztuczny i nie przemawiają do przekonania.

Wśród naszych podręczników do nauki o języku w klasie I gimnazjum nowego typu podręcznik Słuszkiewiczowej i Taszyckiego powinien zająć miejsce poczesne. Część teoretyczna, opracowana bardzo sumiennie, odda niewątpliwie poważne usługi każdemu poloniście, bo znajdzie w niej jasne i przystępne ujęcie rzeczowe materiału. Część praktyczna, ćwiczeniowa, wymaga może drobnych poprawek i ściślejszej adaptacji do koniecznych potrzeb szkolnych, ale przez swój charakter analityczno-syntetyczny wymaga dużej wprawy dydaktycznej, by można było wyzyskać wszystkie możliwości, jakie nasuwa.

J. Mierzwa.

Stanisław Tync i Józef Gołąbek: *Czytanki polskie* — dla IV klasy szkół powszechnych I st. kurs C. Książnica Atlas. Lwów—Warszawa 1938 r.

Cykle książki: I. Święta rola; II. Wśród przygód; III. Walka o wolność; IV. Łokciem i miarką; V. Dymiące kominy;

VI. Niepodległa; VII. W służbie Białego Orła; VIII. W codziennym trudzie; IX. Wśród bliższych i dalszych; X. Na drugiej półkuli.

Tkanką treściową cykli i czytanek są zasadnicze tematy programowe. Nie uwzględniono „fragmentów z życia wielkich ludzi: Matejko i Curie-Skłodowska".

Największy ciężar gatunkowy książki stanowi cykl V: Dymiące kominy — obraz gospodarczy współczesnej Polski. Poza tym na podkreślenie zasługują między innymi czytanki: 13, 19, 20, 24, 26, 28, 40, 59, 62, 63... Znaczny potencjał uczuciowy, realistycznie zarysowane postacie, ich czyny... stawiają je na wysokim poziomie naukowym i pedagogicznym.

Niektóre czytanki językowo dość trudne. Dla dzieci wiejskich, mówiących zwykle swoistym dialektem, wyjątkowo trudny jest język książkowy; istna nieprzebyta dżungla. W tych warunkach całkowita asymilacja materiału naukowego podręcznika uzależniona będzie przede wszystkim od zakresu i gruntowności ćwiczeń słownikowych oraz konkretnej interpretacji nieznanych wyrazów.

W książce uderza dwugatunkowość czytanek: — wykonanych na zamówienie — wyjątki z większych całości. Niektóre wyjątki (cz. 2, 3, 6...) rażą brakiem jedności artystycznej i logicznej; są nieestetycznym zlepkiem strzępów, fragmentów, wycinków. Wyjątki muszą być całostkowe, dosłowne; ogniskujące zarówno tendencje naukowe, sugestie wychowawcze jak i wartości literackie.

Spora ilość czytanek treści historycznej i geograficznej da się zużytkować korelacyjnie. Egzotyzm — wyczerpująco i przystępnie ujęty.

Przez karty podręcznika szeroką i żywą falą płynie regionalizm — niezmiernie ważny z punktu widzenia kultury narodu polskiego.

Refleksje religijne i nastawienie patriotyczne; dążenie do podniesienia stopnia kulturalnego, społecznego, obywatelskiego, gospodarczego wsi — to przewodnia myśl wartościowej książki.

Wiersze — bogate w ładunek uczuciowo-poznawczy; wiążą się ściśle z tematyką cykli.

W środowisku wiejskim specyficzne zainteresowania i nastroje wywołują święta i pory roku. Należało wprowadzić — w ramach przewidzianych tematów — kilka utworów okolicznościowych.

Dział ilustracyjny wykazuje pewne luki, szczególnie w cyklach V i X. Umieszczone ilustracje nie obrazują ani Polski przemysłowej, ani krajobrazu nowego świata. Szkoła I st. stanowi nieraz charakterystyczny odcinek życia i pracy. Do środowisk wiejskich nie dociera często ani gazetka, ani czasopismo, ani obraz. Na podręczniku szkolnym ciąży więc obowiązek rozszerzania światopoglądu młodzieży także za pomocą obrazów!

Objaśnienia nieznanych i obcych wyrazów, zgrupowane pod każdym utworem, i *Ćwiczenia*, znajdujące się na końcu książki, stanowią rzeczywistą pomoc dydaktyczną szczególnie w szkole typu najniższego, opierającej się na pracy w kompletach, wymagających przede wszystkim dobrze zorganizowanej nauki cichej.

Nazwiska prozatorów i poetów należą do najwybitniejszych w literaturze polskiej.

— —

Równocześnie z podręcznikiem ukazał się *Przewodnik metodyczny* tych samych autorów. Przewodnik obejmuje szczegółowe wskazówki dotyczące części treściowej i wychowawczej czytanek, ćwiczeń słownikowych, pisemnych, gramatycznych, ortograficznych opracowywanych na ich podstawie oraz wskazania w zakresie nauki wierszy, inscenizacji, ilustracji i ćwiczeń w czytaniu.

Przewodnik stanowi drogowskaz pracy metodyczno-dydaktycznej; rozwiązuje szereg wątpliwości i zagadnień występujących w materiale naukowym podręcznika.

St. Daszkiewicz.

SPRAWY TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZPL. POLSKIEJ.

II Walne Zgromadzenie Towarzystwa Polonistów R. P.

W dniu 31 października br. odbyło się w Warszawie II Walne Zgromadzenie Towarzystwa Polonistów R. P., które zaszczycili swą obecnością PP.: Wiceminister W. R. i O. P. — J. Ferek-Błeszyński, Dyr. Depart. Min. W. R. i O. P. — dr M. Pollak, Naczelnik Wydziału — Tatomir oraz wizytatorzy O. S. W.

W imieniu Zarządu Gł. powitał zebranych Przewodniczący Towarzystwa dr L. Płoszewski, który złożył jednocześnie hołd pamięci zmarłych w ciągu ub. roku zasłużonych działaczy na niwie polonistyki śp. Profesorów K. Wóycickiego i St. Szobera.

Na przewodniczącego Zgromadzenia wybrano p. H. Ratyńskiego z Warszawy, na sekretarzy — pp. Piotra Wrońskiego z Warszawy i Emila Zarembę z Kielc.

W części I Zgromadzenia dr Stanisław Adamczewski wygłosił interesujący odczyt pt. *Poetyka Stanisława Brzozowskiego.*

Część II poświęcona była sprawom administracyjno-organizacyjnym. Rozpoczęła się od sprawozdań ustępującego Zarządu Głównego. Sprawozdanie ogólne odczytał sekretarz generalny p. Eug. Sawrymowicz, który podkreślił warunki działalności Zarządu Gł. oraz wykonane i zamierzone prace.

Z ważniejszych prac wykonanych należy wymienić: 1) przeprowadzenie nowej umowy z Dyr. „Biblioteki Polskiej“ w sprawie wydawania „Polonisty“ i „Życia Literackiego“ na warunkach dla Towarzystwa b. korzystnych, 2) zorganizowanie własnej administracji czasopism i wydawnictw, 3) uporządkowanie finansów Towarzystwa przez ściągnięcie zaległych składek za r. 1937, 4) przedstawienie na audiencji u P. Wiceministra W. R. i O. P. memoriału ułożonego m. in. na podstawie wniosków zgłoszonych przez Oddziały Towarzystwa na I Zgromadzeniu. 5) przesłanie do Min. W. R. i O. P. opinii Towarzystwa o projekcie reformy studiów polonistycznych (na podstawie głosów Oddziałów i dyskusji w łonie Zarządu Gł.).

Zamierzone i rozpoczęte są prace następujące: 1) akcja odczytowa na prowincji (w ostatnim stadium realizacji), 2) uruchomienie poradni naukowej dla polonistów z prowincji (na ukończeniu), 3) założenie biblioteki ruchomej dla Oddziałów, obejmującej najważniejsze dzieła z dziedziny wiedzy o literat. i krytyki wydane w latach ostatnich (na ukończeniu). Nie udało się doprowadzić do skutku zamierzonej przez Zarz. Gł. wycieczki wakacyjnej polonistów do Italii, a to wskutek odmówienia nam dewiz, których kontyngent został wyczerpany przez wycieczki wiosenne w związku z uroczystościami ku czci św. Andrzeja Boboli.

Sprawozdanie skarbnika generalnego dra H. Schippera, nieobecnego z powodu choroby, odczytał również p. E. Sawrymowicz. Sprawozdanie to zawierało opis trudności, z jakimi połączona była praca skarbnika przy doprowadzaniu finansów Towarzystwa do porządku. Szczegółowe sprawozdanie kasowe doręczone zostało zebranym w formie drukowanych odbitek.

Z kolei p. St. Niewiadomski odczytał protokół Gł. Komisji Rewizyjnej, w której imieniu postawił również wniosek o udzielenie Zarządowi absolutorium.

Następnie pp. delegaci odczytali sprawozdania z działalności poszczególnych Oddziałów Towarzystwa. Reprezentowane były następujące Oddziały: Białystok, Chełm Lub., Gniezno, Kraków, Kielce, Katowice, Lwów, Łódź, Łuck, Przemyśl, Poznań, Radom, Siedlce, Warszawa, Wilno i Włocławek.

Sprawozdania delegatów wykazały pomyślny na ogół rozwój pracy w Oddziałach, przy czym szczególnie żywy oddźwięk wywołało sprawozdanie Oddziału w Łodzi, który wykazał niezwykle szeroko zakreśloną i twórczą działalność.

Po dyskusji nad sprawozdaniami Zarządu Gł., w której na czoło wysunęła się sprawa konieczności dostosowania charakteru czasopism do potrzeb członków udzielono jednomyślnie absolutorium ustępującemu Zarządowi Gł. oraz przystąpiono do wyboru nowych władz, których skład jest następujący:

Przewodniczący — L. Płoszewski (Warszawa). Zast. przewodnicz. — Z. Klemensiewicz (Kraków), W. Szyszkowski (Warszawa). Sekretarz Generalny — E. Sawrymowicz (Warszawa). Skarbnik Generalny — H. Schipper (Warszawa). Członkowie Zarządu Gł. — St. Adamczewski (Warszawa), J. Jakubowski (Łódź), M. Kridl (Wilno), M. Paluszkiewicz (Poznań), Stan. Rutkowski (Siedlce), J. Saloni (Warszawa), K. Wróblewski (Warszawa), J. Dalbor-Żlabowa (Lwów). Zastępcy: J. Gębica (Kielce), E. Korzeniewska (Warszawa), M. Pęcherski (Białystok), T. Sivert (Warszawa), H. Spoczyńska (Katowice), St. Żółkiewski (Warszawa). Do Gł. Komisji Rewizyjnej wybrani zostali: na członków — pp. T. Filipowicz (Warszawa), J. Michalska (Warszawa), St. Niewiadomski (Warszawa), na zastępców — pp. A. Białokurowa (Warszawa), dr L. Kamykowski (Kraków), St. Świdwiński (Warszawa).

Główny Sąd wybrany został w składzie następującym:

Członkowie — pp. Z. Jętkiewiczowa (Warszawa), H. Ratyński (Warszawa). L. Rygier (Warszawa). Zastępcy — pp. J. Dańcewiczowa (Warszawa), P. Gdula (Lublin), B. Nadolski (Lwów).

Na wniosek Komisji-Matki Zgromadzenie pozostawiło nowemu Zarządowi Głównemu możność dokooptowania dwóch zastępców-członków Zarz. Gł.

Następnie dr Szyszkowski zreferował sprawę konieczności zmian w §§ 5, 12, 13 i 24 Statutu. Proponowane zmiany przyjęto bez dyskusji, przekazując jednocześnie Zarządowi Gł. sprawę legalizacji tej uchwały u władz państwowych.

Poprawki w statucie są następujące: § 5 — ,,Okres budżetowy Towarzystwa zamyka się w granicach roku kalendarzowego'' (dawniej ,,szkolnego''). § 12 — wyraz ,,wraz'' poprawiony na ,,oraz''. § 13 — Zarządy Oddziałów są ,,wybierane na okres roczny'' (zamiast ,,dwuletni''). § 24 — wykreślono warunek nakazujący, by przewodniczący Towarzystwa mieszkał w Warszawie, oraz wprowadzono przepis, by każdorazowy przewodniczący Oddziału Warszawskiego wchodził w skład Zarządu Głównego.

W końcu Zgromadzenie przyjęło przedstawiony przez d-ra Płoszewskiego preliminarz na rok następny w wysokości 12 058 zł 99 gr oraz wnioski Oddziałów, przy czym te ostatnie uchwalono uważać za dezyderaty Oddziałów przedłożone Zarządowi Głównemu.

Miejscem następnego Zgromadzenia będzie Warszawa; termin ma być ustalony przez Zarząd Główny.

Zamknięcia rachunkowe

Zarządu Głównego Tow. Polonistów R. P. za czas od 31. X. 1937 do 27. X. 1938.

I. Rachunek Kasy Głównej.

A. Wpływy.

Saldo z poprz. roku admin.	zł	1 425,86
Składki członków	,,	8 410,62
Zasiłek Min. W. R. i O. P. na czasopisma	,,	400,00
Wpływy z wydawnictw	,,	614,24
Wpływy z ogłoszeń w ,,Poloniście" i ,,Życiu Lit."	,,	620,00
Prenumeraty od niecłonków wpłacone Zarządowi Gł.	,,	158,60
Zwroty kwot pobranych	,,	199,60
Sumy przechodnie	,,	606,41
Drobne	,,	13,68
Razem	zł	12 449,01

B. Wydatki.

Wypłacono do kasy redakcji czasopism	zł	3 687,35
Wypłacono ,,Bibl. Polskiej" za druk	,,	2 634,20
Walny Zjazd w r. 1937 i 1938 (wyasygnowano)	,,	459,30
Koszty posiedzeń Zarządu Głównego	,,	186,27
Wpłacono do kasy Sekret. Gen.	,,	194,95
Wypłacono bezpośrednio na koszty sekret.	,,	107,07
Wydatki bezpośrednie skarb. gen.	,,	352,91
Biuro Zarządu Gł. od 1. III.—27. X. 1938	,,	629,60
Pensja Kierownika Biura	,,	770,00
Świadczenia społeczne	,,	72,72
Komorne za lokal i woźny	,,	622,00
Meble w lokalu Zarz. Gł.	,,	244,20
Administracja czasopism w marcu 1938	,,	97,45
Koszt produkcji wydawnictw	,,	531,40
Subsydium dla Oddziału w Chełmie Lub. na wystawę	,,	150,00
Opłaty manipulacyjne w PKO	,,	49,80
Zwroty sum pobranych	,,	13,35
Wypłacone sumy przechodnie	,,	338,75
Drobne wydatki	,,	48,70
Razem	zł	11 190,02

Zestawienie.

Wpływy	zł 12 449,01
Wydatki	zł 11 190,02
Saldo	zł 1 258,99

II. Rachunek

Biura Zarządu Głównego

(od 1. III. 1938 do 27. X. 1938).

A. Wpływy.

Wyasygnowano z kasy gł.	zł	629,60

B. Wydatki.

Listy i komunikaty	zł	131,75
Zlecenia inkasowe i pisma upominawcze	,,	173,70
Wysyłka czasopism (od II zesz.)	,,	130,23
Przybory kancelaryjne	,,	34,58
Różne	,,	98,55
Razem	zł	596,31

Zestawienie.

Wpływy	zł	629,60
Wydatki	,,	596,31
Saldo zwrócone Kasie Głównej	zł	33,29

III.

Majątek Towarzystwa (Zarz. Gł.)

A. Aktywa.

Gotówka 27. X. 1938	zł	1 258,99
Inwentarz	,,	200,00
Należności u członków za zaległe składki	,,	4 500,00
Dług Oddz. Warsz. za komorne	,,	220,00
Należność za ogłoszenia w ,,Poloniście" i ,,Życiu Lit."	,,	300,00
Zaliczki wypłacone	,,	25,00
,,Nasza Księgarnia" dług	,,	10,00
Wartość 160 egz. Ingardena po cenie katalogowej 1 zł	,,	160,00
Wartość 1369 egz. Zawadzkiej po cenie katalogowej 1,50	,,	2053,50
Wartość 467 egz. Wytycznych kl. III po cenie nom. 1 zł	,,	467,00
Wartość 607 egz. Wytycznych kl. IV po cenie nom. 1 zł	,,	607,00
Wartość 563 egz. Polichta po cenie 1 zł	,,	563,00
Wartość 20 egz. Thonowej po 1,60	,,	32,00
Wartość 30 egz. Szczerbowskiego po 4 zł	,,	120,00
Wartość 1726 egz. remanentu ,,Polonisty" à 1 zł (50%)	,,	863,00
Wartość 2503 egz. remanentu ,,Życie Lit." po cenie nom. 1 zł	,,	2503,00
Razem	zł	13 882,49

B. Pasywa.

Dług w „Bibl. Pol." za druk zeszytów I—IV „Pol." i „Życia Lit." po odliczeniu kwot pobranych przez „Bibl. Pol." od prenumeratorów nieczłonków	zł	900,00
Należności za broszury	„	114,00
Razem	zł	1 014,00

Zestawienie.

Aktywa	zł	13 882,49
Pasywa	„	1 014,00
Stan czynny	zł	12 868,49

Warszawa, 27 października 1938 r.

(—) Henryk Schipper
skarbnik generalny

Niniejsze zamknięcie zostało zatwierdzone przez Główną Komisję Rewizyjną Tow. Polonistów R. P. na posiedzeniu odbytym dnia 28. X. 1938.

(—) Tadeusz Filipowicz (—) Jadwiga Michalska
(—) Stanisław Niewiadomski

Ankieta Oddziału Krakowskiego w sprawie studiów polonistycznych.

Oddział Krakowski Twa Polonistów pragnąc opracować szczegółowo sprawę poglądu ogółu polonistów na kwestię reformy studiów polonistycznych prosi wszystkich członków Twa o nadesłanie anonimowych odpowiedzi na następującą ankietę:

1. Lata studiów uniwers.: gdzie i kiedy?
2. Specjalność (język czy literatura: dlaczego dokonano takiego wyboru).
3. Data egzaminów końcowych.
4. Stosunek normalnego przygotowania w czasie studiów uniw. do wymagań stawianych poloniście przez programy gimn. i liceum.
5. Jakie odczuwam braki przy interpretowaniu utworów: a) z punktu widzenia językowego, b) z punktu widzenia estetycznego, c) z punktu widzenia kulturalnego.
6. Jak wyobrażam sobie należyte przygotowanie polonisty na uniwersytecie: a) pod względem językowym, b) pod względem estetycznym, c) pod względem wiadomości z dziedziny kultury.
7. Jakie braki odczuwam przy pracy w gimnazjum nad wprowadzeniem młodzieży w opanowanie form kompozycji literackiej?
8. Jakie studium uniwersyteckie mogłoby ułatwić uniknięcie tych braków?

Zarząd Gł. Twa Polonistów popierając gorąco prośbę Oddziału Krakowskiego prosi o nadsyłanie odpowiedzi w czasie możliwie najkrótszym pod adresem:
Dr Ludwik Kamykowski, Kraków, Sobieskiego 7.

Premie dla członków.

Członkowie Towarzystwa, którzy do 1 lutego 1939 r. opłacą wszystkie zaległe składki, otrzymają tytułem premii: bezpłatnie jedną z broszur wydanych przez Towarzystwo; za bardzo dużym opustem około 30 książek (do wyboru) niezmiernie ważnych dla polonisty (w tej sprawie Zarząd Twa sfinalizował już odpowiednie umowy). Bliższe szczegóły zostaną podane w osobnym okólniku, który prześlemy niebawem.

Biblioteka wędrowna.

Zarząd Twa zakupił 3 komplety po 18 książek z dziedziny nowości polonistycznych i uruchomił wędrowną wypożyczalnię dla członków. Na pierwszym planie są członkowie Oddziału Zamiejscowego w tych ośrodkach (głównie na kresach wschodnich), gdzie nie ma bibliotek, z których poloniści mogliby otrzymywać nowości w zakresie nauki o literaturze. Referat biblioteki wędrownej objęła p. Ewa Korzeniewska (Warszawa 32, Krasińskiego 18 m. 151), która roześle do zainteresowanych regulamin i odpowiednie druki informacyjne.

Odczyty po Oddziałach.

Zarząd Główny zawarł już umowy z kilkunastoma prelegentami, głównie ze sfer uniwersyteckich, w sprawie wygłaszania po Oddziałach odczytów naświetlających najnowsze poglądy w zakresie różnych dziedzin wiedzy o literaturze. Referent odczytowy Zarządu Gł. Dr Władysław Szyszkowski (Warszawa 1, Kapucyńska 7) przeprowadza korespondencję z zarządami Oddziałów w sprawie ustalania dat poszczególnych odczytów.

Wycieczka letnia do Italii.

Ze względów od Zarządu niezależnych organizowana w ubiegłym roku szkolnym wycieczka do Italii nie mogła dojść do skutku. Obecnie czynione są ponowne starania celem zrealizowania zamierzonej wycieczki w miesiącach letnich b. roku szkoln. Szczegóły zostaną ogłoszone w odpowiednim czasie. O wyniku tych zabiegów i o terminie zgłoszeń zawiadomimy członków w oddzielnym komunikacie.

O pomoc w odnalezieniu adresów.

Bardzo wielu członków wciąż jeszcze nie zawiadamia władz Twa o zmianie adresu powodując przez to różne komplikacje.

Poniżej podajemy wykaz osób przez nas poszukiwanych i zwracamy się do ogółu członków z prośbą o pomoc w odnalezieniu. Przy nazwiskach zamieszczamy ostatni adres: Knothe Maria (Będzin), Cabańska (Gdynia), Dr Spławiński Stanisław (Katowice), Ptasiński Franciszek (Kielce), Kwiatkowski Józef (Kowel), Kropaczek Stefan (Kraków), Weissberg Elza (Kraków), Orłowska Maria (Końskie), Janicka Władysława (Leśna Podl.), Różankowski Zenon (Lwów), Dehnelówna Leokadia (Mysłowice), B. Kowalski i L. Zakrzewska (Łódź), Ryś Bronisław (Olkusz), Jagodzińska Jadwiga (Parczew), Jodłowska Maria (Płock), Rogalski Stan. (Poznań), Szkwarkówna Irena (Przemyśl), Żeruchówna Janina (Przemyśl), Bauminger Róża (Radom), Bandrowski Dymitr (Sambor), Wagnerówna (Sambor), St. Dąbrowska (Stanisławów), Sutarzewicz Halina (Turek), Dobrucka Jadwiga, Kaliszewski Stan., Kaczmarski Franc., Muszyńska Maria, Perucki Stan., Radwańska Maria, Tucewiczówna Helena, B. Zielińska — z Warszawy, nadto: W. Borkowska (Postawy) i Z. Ślesińska (Katowice).

Wskutek niedbalstwa urzędnika administracji członkowie i prenumeratorzy z niektórych miejscowości nie otrzymali poprzednich zeszytów w właściwych terminach.

Stwierdziwszy to zaniedbanie Zarząd Główny zwolnił dotychczasowego administratora, przeprowadził kontrolę i rozesłał zaległe numery. Zarząd Główny poczuwa się do obowiązku przeproszenia wszystkich pokrzywdzonych i uprasza o zwrot ewentualnych dubletów.

Przypominamy, że członkowie i prenumeratorzy winni wszelkie wpłaty uskuteczniać wyłącznie na konto PKO nr 68 (Tow. Polonistów R. P. — Zarząd Główny).

ZAKŁADY GRAFICZNE „BIBLIOTEKA POLSKA" W BYDGOSZCZY